Képzés és Gyakorlat

2007.2.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának
és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

5. évfolyam 2007. 2. szám

Szerkesztőbizottság

A szerkesztőbizottság tiszteletbeli elnöke: Deli István
Fehér Katalin főszerkesztő

Baráth László	Kereszty Orsolya
Bertalan Péter	Mészáros András
Dombi Alice	Molnár Anna
Fodor László	Nádasi András
József István	Szála Erzsébet
Kéri Katalin	Szávai Ferenc
Kontra József	Szőke-Milinte Enikő

Nemzetközi tanácsadó testület

Prof. James C. Albisetti, University of Kentucky
Prof. Andrea Seidler, Universität Wien
Prof. Gabor Vermes, Rutgers University
Prof. Susan Zimmermann, CEU Közp-Európai Egyetem/Universität Wien

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel.: +36 82505 840
Szerkesztőségi titkár: Tompa Csilla
E-mail: szerkesztoseg@kepzesesgyakorlat.com
Web: www.kepzesesgyakorlat.com
Felelős kiadó: Molnár László főigazgató
Megjelenik negyedévenként

Közlési feltételek

A folyóirat a neveléstudomány, valamint interdiszciplináris tudományterületei körébe tartozó, tudományos igényű tanulmányokat jelentet meg. A beérkezett kéziratok megjelentetéséről két független bíráló véleményének figyelembevételével a szerkesztőbizottság dönt. A kéziratokat szerkesztetlenül, három nyomtatott példányban és e-mailben (csatolt fileként) magyar, német vagy angol nyelven lehet eljuttatni a szerkesztőség címére. A tanulmányok maximális terjedelme 40 000 n. A *Tanulmányok* rovatba szánt kéziratokhoz 25 soros angol nyelvű tartalmi összefoglalót is kérünk. A *Képzés és Gyakorlat* a nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeit alapul véve alakította ki publikációs stílusát. A Chicago Manual of Style előírásait követjük. (http://www.chicagomanualofstyle.org) További információk a honlapon: www.kepzesesgyakorlat.com

TARTALOM

TANULMÁNYOK 3

P. Szilczl Dóra: A participáció fogalmáról kommunikáció- és neveléselméleti megközelítésben 3

Tóth Beatrix: A szövegértés fejlesztését elősegítő tényezők 16

Finánczl Judit: Doktori képzés és témavezetés a Debreceni Egyetemen 34

KÖZLEMÉNYEK 46

Patyi Gábor: Gimnáziumból líceum. Tantervi és szervezeti reformok a soproni evangélikus iskolában a 18. században 46

Fehér Katalin: Thoughts on Education in Hungary in the Age of Enlightenment 55

Meggyes Tiborné: Egészségnevelés a felvilágosodás kori Magyarországon 68

Kereszty Orsolya: Határok közt: kizárás és bennfoglalás dinamikája a dualizmus kori Magyarországon 79

Németh Barbara–Berger Viktor: Ifjúságszociológia és pedagógia 89

Simándi Szilvia: Az ifjúsági turizmus 99

Pálfi Melinda: Reklám és nevelés 108

SZEMLE 119

„Képzés és Gyakorlat: Interdiszciplinaritás a pedagógiában" Nemzetközi konferencia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2007. április 27. (Kereszty Orsolya) 119

KÖNYVISMERTETÉSEK 121

Sandu Frunza és Michael S. Jones, szerk., Education and cultural diversity Cluj Napoca: Provopress, 2006. (Pálfi Melinda) 121

Koncz József, A Marosvásárhelyi Evang. Reform. Kollégium története, 1557–1895. Marosvásárhely: Mentor, 2006. (Szabó Henriette) 123

Győri L. János, „Egész Magyarországnak és Erdélységnek... világosító lámpása" a Debreceni Református Kollégium története, Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerület, 2006. (Szabó Henriette) 127

TANULMÁNYOK

P. SZILCZL DÓRA

A participáció fogalmáról kommunikáció- és neveléselméleti megközelítésben

A participáció fogalmáról

A participáció kifejezést szokásos értelemben leginkább a közös dolgokból való részesedés, az eggyéválás, az együttlevés vágyának jelölésére használjuk. Amikor ma a participáció fogalmát kutatásunk tárgyává tesszük, azokat a módokat keressük, ahogyan különböző egyének és csoportok esetében ez a (közösből való) részesedés megvalósul.

Vizsgálatunk irányulhat megelőző korokra, azaz időben távoli közösségekre, ilyenkor azt kérdezzük, hogy: mi határozza meg korábbi korokban a részvétel módjait; mit tekintettek közös tudásnak, s ez milyen szerepet tölt be az egység kifejezésében. Gondoljunk csak a különféle etnikai, vallási, rétegcsoportokat meghatározó, s a közösség tagjai által kifejezetten hangsúlyozott jegyekre: eredettörténetekre, más „köztudott" narratívákra, a közösen beszélt nyelvre (de gondolhatunk itt egy-egy szakma nyelvére, vagy akár a szubkultúrákat meghatározó argóra), a szimbólumokra, hősökre vagy kulcsfigurákra, a vallásra vagy eszmékre. Kérdezhetjük azt is, hogy a közös tudás akkoriban miként volt elérhető a társadalom különböző csoportjai számára, és bizonyos csoportokat régen milyen felkészültségek különböztettek meg a többiektől, s e különbségek milyen formát öltve jutottak kifejezésre.

Beszélhetünk térbeli különbségekről is. Itt alapvetően olyan kérdések foglalkoztatnak minket a participáció fogalma kapcsán, hogy: mit is jelent a kulturális különbség a tudás vonatkozásában, maga a kulturálisan különböző tudásból való részesedés milyen adaptációs feltételeket tesz lehetővé, az adott kultúrában a részesedés milyen feltételek (hozzáférési módok) között zajlik, milyen vonatkozásai vannak mindennek a kultúraközi kommunikációra, van-e és miben áll az a közös tudás, ami univerzálisnak tekinthető.

Természetesen vizsgálhatjuk azt is, hogy mindez mit jelent ma, a 21. század elején Magyarországon élő különböző csoportok és közösségek esetében.

A participáció kifejezést az emberi kapcsolatok jellemzésére szolgáló fogalomként vezetjük be.

Participáció alatt itt egy folyamatot értünk, amelynek során emberi viszonyok – Stenger[1] kifejezését alapul véve – transzparenciába kerülnek, azaz egymás szá-

[1] Hermann Stenger, „Az elfelejtett dimenzió – az emberi kapcsolatok empirikus teológiája felé," *Mérleg* (1974): 3. szám. 217–232.

mára áttetszővé (nyilvánossá, megnyílttá) válnak. Az áttetszőség lényege, hogy „magatartásunkat egyre inkább személyes találkozásformákká alakítjuk, vagyis elsősorban már nem álarcok és szerepek állnak egymással szemben, hanem emberek páratlan megnevezettségükben".[2] A transzparencia, az áttetszőség nem jöhetne létre kommunikáció nélkül.

Stenger, W. G. Bennis és H. A. Shepard kutatását említi, akik két fő szakaszt különböztetnek meg egy hosszabb ideig tartó csoportfolyamat során.[3] Az első szakaszban a függés és az ellenfüggés problémái vannak túlsúlyban, továbbá a hatalmi viszonyok tisztázása kerül előtérbe. A második szakaszban fejlődik ki a kölcsönös függés, az egymásra vonatkoztatottság, és ezzel a csoporttagok között megteremtődik a tulajdonképpeni személyes vonatkozás.

Garland és munkatársai is hasonlóan egy kezdeti tájékozódási szakaszról beszélnek, amelyben a „közeledés és kitérés dilemmája játszik jellegzetes szerepet".[4] Ez a dominancia-viszonyok kialkudásának a szakasza. A szerzők az ezt követő szakaszt már a „bizalmas viszony" és az „intimitás" kifejezésekkel jellemzik. Stenger ezekről a szakaszokról így ír: „Amíg menekülés és küzdelem, rangsorrend és tekintélyproblémák, előítéletek és sztereotípiák, rokonszenv és ellenszenv, a szeretet elvesztésétől való félelem, valamint túl erős védekező és védő intézkedések uralják a terepet, addig a személyek nem ismerhetők fel – addig még nem kerül sor a face to face, a szemtől szembe való találkozásra. Az áttetszőség első fokán a csoporttagok a névtelenségüket megnevezettséggel cserélik fel. Ez egy alapvető vágy az emberben, hisz szenved attól, ha nem személyes, anonim magatartásba ütközik".[5] Ez a második szakasz a kölcsönös megismerés szakasza, ahol a kommunikációban megtörténik a jelentések cseréje, osztása, mely alapvetően a másik megértésére irányuló bizalmi törekvésnek tekinthető. Előtérbe kerül a „személyes participáció" vágya, amely elősegíti a egyén beilleszkedését a csoportba, másrészt a csoporttagok közti kötelékek erősödéséhez vezet, miközben a csoporttagok közti viszonyok fokozatos transzparenciába kerülnek, azaz Stenger szavaival: áttetszővé válnak.

Mit is jelent a másik megértése? Nem kizárólag azt, hogy a másikkal mindenben egyetértek, nem is kizárólagosan azt, hogy meggyőződtem állítása helyességéről, hanem azt, hogy képes vagyok az ő meggyőződését tudomásul venni és összevetni az enyémmel, figyelve azokra a pontokra, melyekben köztünk véleménykülönbség áll(hat) fenn.[6] Azaz a megértő diskurzus feltétele a transzparencia, a kölcsönös áttetszőség megteremtése. Ez egy alapvető emberi elvárás, amelyet a

---

[2] Ibid. 220.

[3] Ibid 221.

[4] Ibid.

[5] Ibid.

[6] Vö. Armin Kreiner, „Párbeszéd és igazság viszonya az egyházban," *Mérleg* (2004): 2. szám. 129–145.

Grice-i maximák[7] is jól hangsúlyoznak. Az az elvárás, amivel én irányulok kommunikációs partnerem felé, ugyanaz az elvárás, amivel ő irányul felém. A kommunikációban a participáció részesedést jelent a másik által képviselt tudásból, s a másikat akkor értem meg, ha felvállalom ennek lehetséges voltát. A másik által képviselt tudás/felkészültség – főként azonos közösségekhez tartozók esetében – nagyfokú hasonlóságot mutat. Ennek alapján feltételezzük, hogy a kölcsönös tudás egyik feltétele a megosztásban, az emberi transzparenciában rejlik.

A kultúra- és kommunikációkutatást régóta foglalkoztató kérdés, hogy miként írhatjuk le *A* és *B* közös felkészültségét, ahol *A* és *B* individuumok. Teszem ezt a kitételt azért, mert csoportkommunikáció esetében sem csoportok kommunikálnak egymással, hanem egyének, akik az adott csoport tagjának vallják magukat, vagy mások kategorizálják őket ekképp. A kognitív antropológia abból indul ki, hogy a szocializáció során különböző tanulási folyamatok révén megszerzett tudás individuális (egyénileg sajátítjuk el a nyelvet, annak ellenére, hogy a nyelv kollektív társadalmi intézmény, használata feltételezi a „másokat"), azaz az ember „fejébe" lokalizálható. Ennek ellenére, amikor közös tudásról beszélünk, az nem jelenti azt, hogy *A* és *B* tudásának összegét (mindaz, amit *A* tud + mindaz, amit *B* tud) kell feltételeznünk közös tudás gyanánt. Ehelyett a kognitív tudományok művelői arról beszélnek, nézzük meg, mi az, ami *A* és *B* tudásában közös, s felhívják a figyelmet arra, hogy nem kizárólag enciklopédikus ismereteket kell érteni közös tudás alatt, hanem sokkal inkább a világ megismerésére és osztályozására szolgáló modelleket,[8] melyek segítségével különféle helyzetekben elboldogulhatunk azáltal, hogy képessé tesznek azok azonosítására, értékelésére és a lehetőségek közüli mérlegelt választásra. Tehát a közös tudás egyaránt tartalmaz tematikus modelleket, melyek jó részét a kategorizáció alapját tevő fogalmak és szemantikai tartalmak (taxonómiai rendszerek) alkotják, és operatív modelleket, amelyek ezek működési módjait írják elő, indítják be különböző helyzetekben (azaz a praxist vezérelik).[9] Azaz tematikus és az operatív modellek együttese ré-

---

[7] Herbert Paul Grice, „A társalgás logikája," in *Nyelv–kommunikáció–cselekvés,* szerk. Pléh Csaba, Síklaki István és Terestyéni László (Budapest: Osiris, 1997), 188–197.

[8] Vö. Niedermüller Péter, „A néprajztudomány válaszútjai, avagy a kultúrakutatás elméleti dilemmái," *BUKSZ* (1989): December. 79–87.

[9] „A kulturális tudást úgy kell tekinteni, mint valamely, a kommunikációt elősegítő vonatkozási sémát, mint azon ismeretek összességét, amely lehetővé teszi, hogy individuumok és csoportok az ugyanabban a társadalomban élők számára értelemmel bíró módon viselkedjenek [...] a társadalmi létezés alapjául a cselekvést orientáló tudás szolgál [...] Az egyes társadalmakon belüli kooperáció, illetve kommunikáció előfeltétele ugyanis éppen a társadalmi cselekvés alapjául szolgáló közös tudás. A kultúra tehát olyan tudás- és szabályrendszerként működik, mely egyrészt koncepciókat, elméleteket és magyarázatokat kínál a világgal kapcsolatban, másrészt pedig irányítja, meghatározza, és értelemmel ruházza fel a társadalmi cselekvéseket" – Niedermüller Péter, „A kultúraközi kommunikációról," in *Társadalmi kommunikáció,* szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 99.

vén vagyunk képesek problémamegoldásra. Maga a közös tudás ezeknek a modelleknek az aktualizálásával van kapcsolatban. Az aktualizáció *A* és *B* kapcsolatakor megintcsak többféle lehet.

Ennek szemléltetéseképp érdemes elővennünk az ún. JOHARI-ablakot, melyet elsődlegesen önismereti csoportokban alkalmaznak, a másik rólunk való tudásának szemléltetésére. A modell Joseph Luft és Harrington Ingham pszichológusok nevéhez fűződik.[10] Ennek alapján a másikkal kapcsolatban négy nagyobb ismereti tartományt különíthetünk el:

- Kölcsönös tudás: ez alatt értjük azt a közös, nyilvános tudásterületet, amelyben *A* és *B* egyaránt osztozik. Közös felkészültségeket jelent, amelyhez *A* és *B* egyaránt hozzáféréssel bír.
- Zárt térnek nevezzük azt a területet, amelyből *A* tudatosan (mert nem áll szándékában) vagy tudattalanul[11] kirekeszti *B*-t, azaz A nem árul el, nem mond meg valamit *B*-nek.
- Vak terület *A* tudásának hiátusaira mutat rá, ugyanakkor a köztük levő kapcsolatban ez úgy jelenik meg, hogy *A* ugyan nem tudja, de *B* viszont tudja róla. Erre kooperatív (együttműködő) viszonyban a tanítás a legjobb példa: *B* tanár, tudja, hogy *A*, a diák mit nem tud, és segít neki annak elsajátításában. Kompetitív (versengő) helyzetben ennek példája a tárgyalás, ahol *A* partner nem tudását *B* a maga javára használja ki.
- Ismeretlennek pedig azt a területet nevezzük, amit sem *A*, sem *B* nem ismer, viszont valaki (más például egy más felkészültséggel rendelkező külső szemlélő) kívülálló, *C* tudhat róluk. Ennek példája a kutatási helyzet, amikor is valaki tudományos szempontból (azaz egy más felkészültséggel, egy másik A és B által nem használt perspektívából) írja le *A* és *B* kapcsolatát.

---

[10] Rudas János, *Delfi örökösei* (Budapest: Gondolat, 1990), 37.

[11] Egy védőnő mesélte a következőt, hogy a Vigantol olaj (D vitamin) adagolásánál mindig elmondja, hogy az szájon át történik, azóta az eset óta, amikor is az egyik anyuka a gyerek fejére kente, mondván, hogy ez arra van, hogy benőjjön a gyerek kutacsa. Azt gondolom, ez az eset jól mutatja, hogy a kölcsönös jelentés-előállítás nem más, mint egy egyeztetési folyamat, melyben az „én tudásom" és a „te tudásod" interakcióba kerül, s jelentéseket osztunk meg, alkuszunk ki egymással, egészen addig, míg megközelítőleg ugyanazzal a referenciával látjuk el mondataink tartalmát. A kölcsönös tudás vizsgálata éppen ennek módjaira irányul. A védőnő tudása e fenti történetben zárt térnek tekinthető az anyuka számára, ám a védőnő tudását nem azért nem osztotta meg, mert nem volt szándékában, hanem azért mert fel sem merült benne, hogy ez megosztást igényelne, mindaddig, míg a probléma elő nem állt. Jól látszik, hogy a jelentésmegosztás, a kölcsönös tudás elérésére való törekvés alapvetően kötődik az emberi problémamegoldáshoz. Az emberek azért, hogy együttesen oldják meg a felmerülő problémákat, gyakran alkotnak közösségeket (ezek legszemléletesebb példái a közös ügy révén létrejövő egyesületek és társulások), melyeket valamilyen problémamegoldó felkészültség mentén jellemezhetünk is (közös bennük, hogy ugyanazon típusú probléma megoldására irányul ténykedésük). Bővebben lásd: Horányi Özséb, szerk., *A kommunikáció, mint participáció* (Budapest: Typotex, 2007), a kollektív ágensről illetve a színtérről szóló részeket.

Számunkra ebből a tipológiából az első, a kölcsönös, megosztott tudás vizsgálata válik fontossá és elsőrendűvé, annak ellenére, hogy a participáció fogalma alkalmas mind a négy típusú tudástartomány jellemzésére. Beszélni kell arról, hogy miért is a kölcsönös tudást tesszük meg a vizsgálatunk tárgyául? A kommunikációs elemzések alapvetően *A* és *B* közötti információátadás dinamikáját tekintik lényeges és vizsgálandó kérdésnek. A kommunikációról, mint valami folyamatról gondolkodtak, melyben egy üzenettartalom A és B között, valamilyen közvetítő közegen átadásra kerül. S vizsgálták e folyamat különféle tényezőit, újabbakat határozva meg és állítva az elemzés fókuszába. A kommunikáció e felfogásában, ha közös tudásról szó esett, akkor az is csak úgy, hogy az információ vételét meghatározó jellemzőnek tekintették azt, hogy *A B* számára felismerhető kódon közölje üzenetét. Kódon pedig alapvetően nyelvet illetve non-verbális jeleket értettek. De ennél tovább nem mentek a kölcsönös tudás vizsgálatában. A participáció fogalmával erre a hiátusra tapinthatunk rá.

Az ember participációs igényéről

A participációban, a közösségiségben való részesedésben ragadhatjuk meg az ember alapvető törekvéseinek tárgyát. Klasszikus példaként szokták[12] felhozni a lengyel származású, amerikai antropológust, Malinowskit, aki terepmunkája során figyelt fel arra a jelenségre, hogy a bennszülöttek rengeteg időt töltenek azzal, hogy a fa tetején ülnek, és órákon át mindenki által tudott (köztudott) történeteket mesélnek egymásnak. A funkcionális antropológia megalapítója a jelenség magyarázatát abban lelte, hogy ez jelenti az egyik kapcsolati szálat közöttük, és hogy az emberi „tevékenység"-ek körébe ugyanúgy beletartozik az együttlevés,[13] az egymással törődés, mint a munka. Elsődlegesen a csoport stabilitásának megerősítésére szolgál Ezt a funkciót nevezte fatikus funkciónak[14], ami később a kommunikációelméletben: Jakobson modelljében kap jelentős szerepet az *A* és *B*

---

[12] Alexandr Zvegincev, „A nyelv és a magatartás," in *Nyelvészeti ismeretek szociológusok számára*, szerk. Szépe György, (Budapest: Tankönyvkiadó, 1977), 33.

[13] A humán etológiában ennek példájaként sorolják fel a majmok kurkászását, ami a dominancia-vonalak megerősítésén túl alapvetően a folyamatos kapcsolatfenntartásra irányul. Bővebben Csányi Vilmos, *Az emberi viselkedés* (Budapest: Sanoma, 2006).

[14] „A nagyravágyás, a hiúság, a hatalomvágy stb. azzal az alapvető tendenciával állnak közvetlen kapcsolatban, amely az ember számára szükségessé teszi mások puszta jelenlétét. Éppen a nyelv lép fel ennek a tendenciának belső velejárójaként, nem azért, hogy valamilyen információt vagy gondolatot közvetítsen, hanem csupán azért, hogy olyan emberek között társas kapcsolatot létesítsen, akik ebben az esetben semmitmondó mondatokat közölnek egymással. Ilyeneket, mint Szép időnk van., Mi újság? stb. Kétségtelen – mondja M. –, hogy itt a nyelvi használat új formájával állunk szemben – ezt nevezzük fatikus érintkezésnek". Alexandr Zvegincev, „A nyelv és a magatartás," in *Nyelvészeti ismeretek szociológusok számára,* szerk. Szépe György (Budapest: Tankönyvkiadó, 1977), 33.

közötti viszony jelölésében. Tehát, amire rávilágított Malinowski, az az egymással törődés szerepe és vágya, ami a legtöbb esetben a beszélgetésben, narratívák[15] felidézésében és újramondásában ölt testet.

A participációra való igény és vágy minden embert jellemez. A korai pszichológiai kutatások (pl. Szondi)[16] jól megragadták ezt, s a kérdéskört az elköteleződés és a függés fogalmai mentén tárgyalták. Korai szakaszát az anyától való függésként határozták meg, melyet az egyén későbbi csoportos kapcsolatai váltanak fel. „A participációt eredetileg a kisgyermeknek az anyjával való kettős egységében éli meg az ember. Ez többé vagy kevésbé sikeres, és ezáltal boldogságot vagy boldogtalanságot hozó participáció lassan fellazul, más participációs tartalmak váltják fel és vezetik tovább. Ami megmarad az a védettségnek, eggyéválásnak és együttlevésnek a vágya, egészen a világ feletti, vallási és hitbeli értékekben transzcendáló részesedésig".[17]

Ám a korai pszichiátria (Freud és követői) alapvetően a participáció deviáns, torzult formáival foglalkozott, s kevés figyelmet szentelt ennek általános emberi vetületeinek. A participáció fogalmát beszűkítve, a pszichiáterek a legtöbb esetben arra alkalmazták csak, hogy ennek segítségével fejezzék ki az „anyával elvesztett kapcsolat pótlásának a vágyát", s maguk a patológiás esetek számbavételezései is ezekre a „pótparticipációs" módoknak (szerhasználat és függőség, szexuális aberráció) leírására helyezték a hangsúlyt. Ezzel mintegy elterelve a figyelmet arról, ami a participáció lényegi eleme: a másikkal való közösségben levésről, és magának a részesedésnek humán szerepéről (elmarad annak végiggondolása, hogy ma mit jelent a feltárulkozás, az önátadás, a kölcsönösség, milyen emberi megvalósulásai/mintái vannak, és milyen szerepet tölt be a társas érintkezésben). Ebben az előadásban éppen ezért választottam tudatosan azt, hogy mint általános emberiről, beszéljek magáról a participáció fogalmáról, annak kommunikációkutatásban és a neveléselméletben betöltött szerepéről.

Kommunikáció, mint participáció

A participáció fogalmának magyar nyelvterületen újbóli – immár nem a pszichológián, hanem a kommunikációtudományon belüli – megjelenése Horányi Özséb kommunikációelméleti írásaihoz[18] köthető. Maga a kommunikáció fogalom eredetét tekintve egy középkori egyházi képzés, a communio fogalma,

---

[15] Vö. László János, Társas tudás, elbeszélés, identitás. *A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei* (Budapest: Scientia Humana/Kairosz, 1999).

[16] Szondi Lipót, *Triebpathologie. Elemente der exakten Triebpsychologie und Triebpsychiatrie* (Bern: Huber, 1952).

[17] Hermann Stenger, „Az elfelejtett dimenzió – az emberi kapcsolatok empirikus teológiája felé," *Mérleg* (1974): 3. szám. 217–232.

[18] Horányi Özséb, szerk., *A kommunikáció, mint participáció* (Budapest: Typotex, 2007).

melynek jelentéstartományát két prelatin tő (munis, -e, és a municus, municа, municum)[19] határozza meg. Ezek jelentése: a közösségalkotás és a felelősségvállalás. Horányi szerint, tehát magában a kommunikáció szóba egészen mást értünk ma bele, mint amit eredetileg jelentett. Éppen ezért a participáció fogalmát középpontba állítva, ehhez az elsődleges jelentéshez tér vissza, amikor a kommunikációt a közösségképzésben betöltött szerepe felől tekinti, s szemléli azt, miként szerez közösségbetartozása révén az egyén (az ő kifejezésével ágens) olyan felkészültségeket, melyek eredendően (genetikusan) nem adottak számára.

A kommunikációt tekinti annak a módnak, ahogy közösségbe tartozás és részesedés a közösséget tevő felkészültségekből, egyszóval a participáció lehetségessé válik számunkra. E fogalom kapcsán tehát a közös és kölcsönös tudásból való részesedésről nyílik módunk beszélni. S ez már lényegesen közelebb visz bennünket a képzés és a nevelés kérdéseihez. Ha ugyanis azt mondjuk, hogy a kommunikáció egy olyan nyilvánosságot teremt, melyben ez a részesedés megvalósulhat, akkor olyan kérdéseket vetünk fel, hogy hogyan alakulnak a kommunikációban közössé tett felkészültségek mentén közösségek, s miként határozza meg az egyén közösségben elfoglalt helyét az, hogy miként és hogy fér ezekhez a közösség tagjai által osztott tudásokhoz.

Részesedni csak hozzáférésünk mértékében tudunk a dolgokból. Ekként egy közösség tagjait meghatározó kölcsönösen ismert tudásból akkor tudok részesedni, ha hozzáférek – azaz, ha magam is tagja vagyok a közösségnek (közvetlen részesedés), vagy pl. egy interjúhelyzetet alapul véve ismerek valakit, aki megosztja velem (közvetett részesedés) azokat. A részesedők száma ekként meghatározza az adott tudástartalom nyilvánosságát. Ha bizonyos kölcsönösen elérhető tudásból, felkészültségből sokan részesednek, akkor azt mondjuk, hogy nagy nyilvánossága van, míg, ha csak egy szűk kör, akkor azt mondjuk, hogy a nyilvánosság szűk és erősen tagolt. A nyilvánosság ekként mindig valakiknek a nyilvánossága, azoké, akik adott és azonos felkészültségekhez férnek hozzá. A hozzáférés mentén előálló különbségeket jól szemlélteti az a metafora, amelyet Niedermüller Péter[20] alkalmaz: azt mondja, hogy a közös tudás olyan, mint egy medence, amelyben tudás található, s mindenki meríthet ebből a tudásból. Ám egyáltalán nem mindegy, hogy ki mivel merít (kupicával vagy éppen vödörrel), s milyen messze van magától a medencétől (ott ül a szélénél, vagy több kilométert gyalogol, hogy egyáltalán odaérjen).

Amikor participációról beszélünk, akkor ezt a merítést és a merítés módját helyezzük figyelmünk középpontjába. S azt mondjuk, hogy a participáció fogalma hozzásegít minket ahhoz, hogy tematizáljuk többek között azt: hogy az embe-

---

[19] Horányi Özséb, szerk., *Kommunikáció I.* (Budapest: Generál Press, 2002), 1.

[20] Niedermüller Péter, „A kultúraközi kommunikációról," in *Társadalmi kommunikáció,* szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 99.

rek közösségekbe bekapcsolódva tudásokat sajátítanak el. Maga a kommunikáció pedig nem más, mint az emberek közötti koordinációnak az eszköze. Ezek a tudások, mint élethelyzetek megoldására vonatkozó felkészültségek, jellemzik az egyes közösségeket. A közösségek létrejötte avval van összefüggésben, hogy valamilyen problémát oldjanak meg együttesen, vagy valamilyen cél érdekében integrálódnak, s felkészültségeiket megosztják a másikkal, s ezeket kölcsönösen elérhetővé teszik, így magát a felkészültség típusát közösségképző tényezőnek tekintjük.[21] Egy közösség tagoltságát annak mentén írhatjuk le, hogy a közösséget jellemző tudáshoz milyen mértékben enged hozzáférést tagjainak. Például vannak-e olyanok a közösségben, akik ebből a közös tudásból nem egyenlő mértékben részesednek, azaz például kirekesztődnek. Végül pedig rákérdezhetünk arra is, hogy egy közösség miként (milyen módokkal és formában) teszi lehetővé a tagok számára a participációt. Ez utóbbi kérdés a tudás mediatizáltságával van összefüggésben.

Szocializáció, mint participáció

A participáció ekként nem más, mint a kommunikáció révén történő részesedés a szocializáció során szerezhető problémamegoldó felkészültségből. A felkészültség hordozói lehetnek különféle közösségek. Azt mondtuk, hogy e közösségekben való részvétel útján férünk hozzá különféle helyzetek értelmezéséhez és azok megoldásához, a szükséges módokhoz. Lényeges megemlíteni itt, hogy ez a felkészültség kulturálisan eltérő lehet. Geertz Robert Edgerton szemléletes példáját hozza fel ennek illusztrálására.[22] Edgerton az *American Anthropologist*ben jelentette meg a '70-es évek legvégén cikkét a ma interszexualitásnak, de közismertebb néven hermafroditizmusnak nevezett jelenségről. Geertz ezt veszi át, hogy bemutassa, hogy e jelenség feldolgozása (azaz, hogy a különböző kultúrák „mit is tartanak az emberi nemről, s ennek a természetben elfoglalt általános helyéről"),[23] mennyire más például az amerikai, a navaho, és a pokot (kelet-afrikai törzs) kultúrában, s ugyanaz a jelenség mennyire más módon kerül az utunkba, attól függően, hogy melyik kultúra felkészültségével sietünk annak értelmezésére. Az amerikai kultúrában undort és döbbenetet vált ki, s a helyzet tisztázására erős társadalmi nyomás hat,[24] mely műtéti rendezésére szólítja fel az interszе-

---

[21] Vö. Horányi Özséb, „A kommunikációról," in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 30–31.

[22] Vö. Clifford Geertz, „A józan ész mint kulturális rendszer," in *Az értelmezés hatalma*, szerk. Niedermüller Péter (Budapest: Századvég, 1994), 225–228.

[23] Ibid 226.

[24] Problémás pontként jelenik meg például, hogy egy olyan egyszerű kérdőíves kérdésre, mint a „neme", mit feleljen az illető. Egészen olyan kérdésekig, hogy házasodhat-e vagy éppenséggel lehet-e katona? Hogyan viselkedhet az interszexuális személy az iskolai öltözőben, mosdóban?

xuális személyt, hogy legitim nőkké és férfiakká váljanak választott nemük szerint, és „nyugtassák meg a többiek érzékenységét",[25] amit a besorolhatatlanságuk okoz. A navahó kultúrában ugyanezt a jelenséget tisztelet övezi. Magukat a személyeket az isteni áldás közvetítőinek tartják, s ha van ilyen tagja a közösségnek, akkor például azt megteszik törzsfőnöknek, hisz ő egyszerre hordozza magában mindkét nem jó tulajdonságait. Érdekes ez a megközelítés, az egyébként európaiak részéről nagyon sokáig vadnak bélyegzett kultúrában![26] Addig a pokot kultúra az istenek tévedésének, hibának tartja őket (olyanok mint „egy eltörött fazék"), s ha éppen nem ölik meg, nem törődnek velük, magány és kirekesztettség lesz a részük. A pokotok az interszexuális személyt „használhatatlannak" tartják, teszik ezt egy olyan kultúrában, mely a hasznosságot a nő, a marha és gyerekek meglétén méri. Ez a példa talán jól mutatja, hogy a világban levő jelenségek nem maguktól rendelkeznek értékekkel és értelemmel, a szocializáció során tanuljuk meg értelmezni őket, a nevelés és a képzés pedig ennek a része.

Earl Babbie jól mutat rá arra, hogy mi a különbség konvencionalizált és természetes jelentés között. Példája a következő: „Képzelje el, hogy éppen egy társas összejövetelen van nálunk. Az estély elegáns, az étel és ital elsőrangú. Önnek főként egy előétel – melyet tálcán hordok körbe – ízlik nagyon: apró, panírozott, olajban sült falatkák, rendkívül pikáns az ízük. Vesz néhányat – olyan finom! Még vesz. Próbál mindig ott feltűnni, amerre a falatkás tálcával járok. A lelkesedését végül már nem képes tovább magában fojtani: 'Mondja már, mik ezek? – kérdi. – Megkaphatnám a receptet? – És én felfedem Ön előtt a titkot: – Ezek panírozott, olajban sült giliszták! – Reakciója igen drámai lesz: felfordul a gyomra, és alig tudja megállni, hogy ne tálaljon ki rögtön mindent a nappali szőnyegére. – Szörnyű! Hogy lehet ilyen borzalmas dolgot feltálalni a vendégeknek!'

A történetnek az a lényege, hogy az előétellel kapcsolatos mindkét érzelme valóságos volt. Kétség nem fér hozzá, először igazán ízlett, saját, közvetlen tapasztalata alapján. De valódi volt az undor érzése is, amikor rájött, hogy gilisztát evett [...] az undor érzése abból ered, hogy Ön elfogadta azt a környezetében általánosan uralkodó konszenzust, mely szerint gilisztát enni undorító dolog. Ezt akkor kezdte elfogadni, amikor a szülei először látták meg Önt a szemétdomb tetején ülve, a szájából kilógó, tekeredő, fél gilisztával".[27]

Babbie szellemesen jegyzi meg, hogy a közmegegyezésen kívül tulajdonképpen semmi baj sincs a gilisztával, más kultúrákban fehérjedús, koleszterinszegény tápláléknak számít. Tehát az, hogy egy kultúra konvencióinak a részesei leszünk szocializációnk (tanulás) során, meghatározza azt, hogy a környezetünkben levő

---

[25] Ibid 226.

[26] Nem véletlenül Geertznek ezek a szavak jutnak konklúzióként eszébe a navahó hozzáállás bemutatása után: „Változtasd meg néhány különös tény interpretációját, s ezzel megváltoztatsz [...] egy egész gondolkodásmódot." Ibid 227.

[27] Earl Babbie, *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (Budapest: Balassi, 2003), 19–20.

dolgoknak milyen jelentéseket tulajdonítunk. S ezen jelentéstulajdonítások nem magától értetődőek!

Horányi a szocializációt „a tanulás sajátosan komplex (szociális) formájá"-nak[28] tartja, amelyben a felkészültségek átörökítése: elérhetővé illetve hozzáférhetővé tétele zajlik. Maga a kultúra gondolkodási és cselekvési módok egy szeletét kínálja fel számunkra, míg egy másik kultúrában más típusú vagy más tartalmú felkészültségek hangsúlyozottak. Például a délkelet-ázsiai pigmeusok 15 denevérfajt különítenek el levélrágási szokásaik alapján[29] – s a különböző népeknél se szeri, se száma a világ legkülönbözőbb dolgaira vonatkozóan e részletes taxonómiáknak. Ezek ugyanis abban segítenek, hogy a biztonságos, kiszámítható világ benyomását kelti bennünk, amiben semmi váratlan, kategorizálhatatlan anomália nem bukkan elő, s annak megnyugtató érzését kölcsönzi nekünk, hogy ebbéli tudásunk segítségével a lehető legtöbb problémahelyzet kezelésére fel vagyunk vértezve. Ekként fontos észben tartani azt is, hogy az emberek – bármennyire is szeretnénk – nem „általában" embernek szocializálódnak, hanem egy kultúra tagjának. S ez feltételezi a részesedést a kultúra tagjai által osztott közös jelentésekben. „Tudásunk jelentős része az egyetértésen és a bizalmon múlik. Csak kis töredéke alapul személyes tapasztalaton és felfedezésen. Valójában a felnőtté válás minden társadalomban jórészt abból áll, hogy elsajátítjuk és valóságosnak fogadjuk el azt, amit körülöttünk mindenki 'tud'. Ha valaki nem tudja ugyanezeket a dolgokat, nem is tartozhat igazán a csoporthoz".[30] Hasonló gondolatokig jut Goodenough,[31] aki azt mondja, a közös tudás mindaz, amit egy egyénnek tudnia és ismernie kell ahhoz, hogy egy adott társadalom (csoport) tagjának tekintsék. A participációval ekként a megosztásra utalunk, arra, hogy elsősorban jelentéseket osztunk meg egymással, miközben kommunikálunk. Ugyanakkor ezek az osztott jelentések néha elválasztanak bennünket más csoportoktól, akik más jelentéseket osztanak.

A kommunikáció, mint a participáció elsődleges formája, tehát a nyilvános jelentéstulajdonítással van szoros összefüggésben. Vagyis a kommunikáció a nyilvános jelentéstulajdonítás aktusa, amelynek során legalább két személy között megosztásra kerülnek tudások, azaz dolgoknak és viszonylatoknak tulajdonított jelentések. Ezek a felkészültségek színtereket hoznak létre, ahol kompetitív (elsődlegesen eltérő felkészültségű csoportok esetében) vagy kooperatív viszonyokat eredményeznek azok között, akik e felkészültségek mentén kommunikálnak

---

[28] Horányi Özséb, „A kommunikációról," in *Társadalmi kommunikáció,* szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 31.

[29] Vö. Clifford Geertz, „A józan ész, mint kulturális rendszer," in *Az értelmezés hatalma,* szerk. Niedermüller Péter (Budapest: Századvég, 1994), 233.

[30] Earl Babbie, *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (Budapest: Balassi, 2003), 19.

[31] Goodenough-t idézi Clifford Geertz, „A józan ész mint kulturális rendszer," in *Az értelmezés hatalma,* szerk. Niedermüller Péter (Budapest: Századvég, 1994), 178.

egymással. Ezek a jelentések lehetnek szimbolikus jelentéstartalmak (olyan viszonyok, melyeket egy adott kultúrához tartozásunk révén ismerünk fel, kezdve a hétköznapi személyészlelés eseteitől egészen a műalkotáshoz, filmhez, vershez köthető jelentéstartalmakig). A kommunikáció során nem mást csinálunk mint ilyen jelentéseket állítunk elő, osztunk meg másokkal, és részesedünk abból a tudásból, amit mások osztanak meg velünk, miközben ezen osztott tudások segítségével erősítjük a köztünk levő kapcsolati szálakat. Ekként maga a participáció fogalma szorosan kapcsolódik ahhoz, amit nevelésnek gondolunk el, s amely két vagy több ember kölcsönös viszonyát tételezi.

A nevelésről a participáció kapcsán

A neveléstudomány alapvetően a szimbolikusan (tehát tanulás és kommunikáció útján) és közösségi úton (csoportokhoz tartozás révén) hozzáférhetővé tett tudástartalmak és felkészültségek elemzését hivatott vizsgálni. A csoporton belüli és a csoportközi viszonyok elemzésére egyaránt alkalmas kategóriaként kínálható fel a participáció kifejezés.

A nevelés, a képzés, az oktatás a kommunikáció egy olyan típusa, melyben az egyik fél rendelkezésére álló felkészültség megosztásra kerül a másikkal, aki nem rendelkezik, vagy éppenséggel nem abban a formában, mértékben rendelkezik egy adott felkészültséggel, e folyamat során a cél a kölcsönös tudás elérése. Szokásos értelemben tudásátadásról, és főként tudástartalmakról szoktunk beszélni, de nem szabad megfeledkeznünk arról, amit Ryle a tudásról mond.[32] Ő az emberi tudás kapcsán annak három típusáról beszél: Vannak „mi" típusú tudásaink (ezek alatt elsősorban enciklopédikus ismereteket értünk). Vannak „hogyan" típusú tudásaink (ezek készségeket és képességeket jelentenek, például azt, hogy be tudjuk kötni a cipőfűzőnket, hogy tudunk biciklizni, és tudjuk talán azt is, hogy mennyi egy csipet só).

S nem utolsósorban vannak „melyik" típusú tudásaink (melyek preferenciákat foglalnak magukban, például el tudjuk dönteni, hogy melyik a szebb, jobb, helyesebb).

A tudáskészlet nem homogén. Mindezek a tudások összegészében nem másra szolgálnak, minthogy segítségükkel problémahelyzeteket ismerjünk fel és oldjunk meg. A nevelés, a képzés nem mással, mint ennek a problémafelismerési képességnek az elsajátításával van kapcsolatban. Maga az egyén – s ezt kínálja fel a Horányi-féle modell – jellemezhető a számára hozzáférhető tudás és felkészültség mentén. Az „hogy miféle felkészültségeknek lehetnek eredendően (s ennek következtében miféle problémák megoldására lehetnek felkészültek), illetve miféle lehetőségeik vannak felkészültségük (és így problémamegoldó kapacitásuk) gyarapítá-

[32] Vö. Gilbert Ryle, *A szellem fogalma* (Budapest: Osiris, 1999), 33–78.

sára".[33] Fontos kérdés, hogy miféle kihívást jelent a nevelés számára a pluralizmus. A különféle világszemléleti és megértési módok együttkezelése, amely alapvetően már bemeneti különbségként jelenik meg, s amelyet gyakorta erkölcsi/morális különbségként aposztrofálunk. Nem véletlenül az oktatás területén kavart nagy vihart a muszlim lányok csadorviselete, s vezetett komoly konfliktushoz.

Választ kellene tudnunk adni arra, hogy mit is tekintünk problémának? Ennek illusztrálásaképp egy példát vizsgálunk. A sajtóban hosszú ideig beszéltek arról a kislányról, aki szüleivel a Cunami által sújtotta területen nyaralt, s embereket mentett meg azzal, hogy figyelmeztette őket a közelgő árra. A kislány rendelkezett egyfajta felkészültséggel, melyet az adott szituációban a probléma felismerésére és megoldására használt, ma már tudjuk, helyesen. Ez a felkészültség onnan származott, hogy Angliában a földrajztanára szimulációs játékok során tanította meg neki, hogy a különféle természeti jelenségeket miről lehet felismerni, és hogyan kell eljárni ezek bekövetkeztekor. A kislány ezt a felkészültségét alkalmazta ott és akkor abban a szituációban. Tehát releváns felkészültséggel bírt. Csak zárójelben érdemes megkérdezni, hogy a „mi" típusú felkészültségek (pl. Magyarországon a bauxitlelőhelyek felsorolása) valóban problémamegoldó viselkedésre tanítanak meg minket? S nincs-e a magyar oktatásban a „mi-típusú" tudás előrébb helyezve a másik kettőnél, amelyeket a világra vonatkozó ismereteink terén pedig Ryle ugyanolyan fontosnak tart? A „mi", a „hogyan" és a „melyik" típusú tudások egyenértékűségének megteremtése iskolai tananyagokon belül még kihívásként jelenik meg a magyar oktatásügy előtt.

Összegzés

Ebben a tanulmányban arra próbáltam rámutatni, hogy ami miatt érdekelve vagyunk a participációban, az a problémamegoldásban használható felkészültség megszerzése. Ez minden embert jellemző sajátosság, ezért csatlakozunk tehát csoportokhoz, ezért vannak hagyományaink, amelyekhez kötődünk, mert ezek felvértezni látszanak bennünket azokkal a saját erőnkből, tudásunkból nem vagy csak gazdaságtalanul (szörnyű is lenne az élet, ha nem rendelkeznénk helyzetek kezelésére szolgáló sémákkal, és minden helyzetben a magunk kárán kellene tanulnunk) megoldható esetekben. Ezeknek a felkészültségeknek elérhetőknek kell lenniük, tehát nyilvánosak, közvetítettek, melyeket olyan formákban örökítünk át, hogy az egyén képes legyen ezek alkalmazására, ha szüksége van rá. Ebben a közvetítésben pedig elsődleges szerepet töltenek be a szocializációs ágensek és intézmények, melyeket a közös tudás nyilvánossá tételében meghatározónak tekintünk.

---

[33] Horányi Özséb, „A kommunikációról," in *Társadalmi kommunikáció,* szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 38.

DÓRA P. SZILCZL

ON THE CONCEPT OF PARTICIPATION IN THE CONTEXT OF THE THEORIES OF COMMUNICATION AND PEDAGOGY

The expression „participation" is usually used in the sense of our participating in common things, or it designates our desire to unite, to be together. The need for participation can be found in everyone. Early psychological researches also discovered it and discussed this topic along the ideas of binding and dependence. They identified the early stage as a dependence on the mother which later becomes replaced by the relationship of the individual with different groups. In this paper I will introduce the expression participation as a concept which serves to characterize human relations. It is meant to designate the process in which human relations become transparent, that is, they become public and open up to the participants. Communication theory considers communication to be the means of its coming into being. Through an examination of our mutual and reciprocal knowledge it points out that participation is nothing else than our sharing a certain sense of preparedness which we acquire through belonging to different communities and mainly through symbolic learning. This is why it is worth examining communication from the aspect of the role it plays in the formation of communities and discussing how the individual acquires different kinds of readiness, through his or her belonging to a community, which are not originally (genetically) given. When we set up the concept of participation as the subject of our research we are seeking ways by which this sharing may be realized in the case of different individuals and groups.

TÓTH BEATRIX

A szövegértés fejlesztését elősegítő tényezők

Régóta tudjuk, hogy közoktatási rendszerünk diszfunkciójának egyik legfontosabb, legkínosabb – és következményeit tekintve komoly veszélyekkel járó – tünete a diákok gyenge szövegértése. A nemzetközi és hazai mérések 1970 óta rossz, romló, ill. alacsony szinten stagnáló eredményeket mutatnak. Az aggasztó teljesítményekkel szembesítő 2000-es[1] és 2003-as[2] PISA-vizsgálat között lebonyolított PIRLS-felmérésben[3] ugyan várakozáson felül jól szerepeltek a magyar kilencévesek, vérmes reményekre azonban ez sem jogosíthat, hiszen az eredményeket közzétevő és értelmező szakemberek beszámoltak arról is, hogy a PIRLS-vizsgálat mind a benne résztvevők körét, mind a mérés tartalmát, irányát illetően jelentősen különbözött a PISA-vizsgálattól. Diákjainknak ismerősebb, „iskolás" feladatokat kellett megoldaniuk; ennek volt köszönhető, hogy jobb teljesítményt nyújtottak, és az adott mezőnyben jó helyezést értek el. A 2003-as és 2004-es országos kompetenciamérés[4] eredményei megint csak arról tanúskodtak, hogy a vizsgált korcsoportokban (6., 8., 10. osztályosok) a diákok jelentős részének rendkívül gyenge a szövegértése.

Végső soron elmondható, hogy az elmúlt évtizedek alatt nem sikerült a kedvezőtlen trendet megtörni, a lehangoló állapotot megváltoztatni. Ennek több oka is van. A következőkben csak néhányat említünk meg ezek közül. A hazai kutatás hosszú időn át meglehetősen kevés volt és szűk spektrumú, középpontjában többnyire a teljesítménymérések álltak. Ez persze bizonyos mértékig érthető, hiszen az eredmények vizsgálata, analízise, a háttérváltozók teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseinek tisztázása hozzájárult a kudarc okainak feltárásához. A felismerések zöme azonban sajnálatosan nem jutott túl egy szűk szakmai körön. A legutóbbi években – a PISA-sokkot követően – végre komoly kutatások indultak

---

[1] Vári Péter et al., „Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról," *Új Pedagógiai Szemle* (2002): 1. szám. 38–65.

[2] Felvégi Emese, „Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről," *Új Pedagógiai Szemle* (2005): 1.szám. 63–85.

[3] Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?," *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

[4] Balázsi Ildikó et al., „A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei," *Új Pedagógiai Szemle* (2005): 12. szám. 3–21.

el: az egyik Nagy József vezetésével folyik a kritériumorientált olvasástanítással kapcsolatban, a másik a Sulinova irányította programfejlesztés. Tekintettel a problémák és a helyzet súlyosságára, több kutatásra és fejlesztésre volna szükség, erre azonban változatlanul igen kevés forrás áll rendelkezésre.[5]

A szakmai diskurzust hosszú időn át a kezdő olvasástanítás problematikája uralta. A szövegértés tanításával, fejlesztésével kapcsolatban nem folytak célirányos hazai kutatások, ugyanakkor a külföldi eredmények recepciója és implementációja jócskán megkésett és erősen hiányos. Jellemző példa erre, hogy a tanítóképzős tantárgypedagógia-jegyzetek a különböző típusú szövegek feldolgozásának modelljeit, lépéseit, módszereit ismertették, és csak a Kernya Róza szerkesztette 1995-ös jegyzet szentelt külön fejezetet a szövegértő olvasás fejlesztésének.[6] Egy másik példa: az olvasási stratégiák és tanításuk külföldön a '80-as évek óta az egyik legkitüntetettebb kutatási terület az olvasástanításban, nálunk jóval később jelent meg ez a téma a szakmai publikációkban. A '90-es években csak elvétve jelentek meg írások erről a kérdésről. Az egyik éppen egy amerikai szerző cikkének fordítása volt az Új Pedagógiai Szemlében.[7] Adamikné[8] a folyamatolvasás elméleti hátterének és gyakorlatának bemutatása kapcsán érintette ezt a kérdéskört, Tarkó Klára[9] pedig az olvasás és a metakogníció összefüggéseiről írt. Az új évezredben már egyre több szakkönyvben, tanulmányban esik szó az olvasási stratégiákról: publikált a témáról többek közt Tóth László,[10] Csíkos Csaba és Steklács János,[11] valamint jelen sorok írója[12] is.

Az olvasás megtanítása és fejlesztése a magyar közoktatásban hagyományosan az alsó tagozat feladata. A felső tagozatos és középiskolai irodalomtanítás keretében végzett képesség-, ill. kompetenciafejlesztés speciális és esetleges: sokáig szinte kizárólag a poétikai funkciójú szövegekre koncentrált.

Szerencsére az utóbbi évtizedben tapasztalható törekvés az elmozdulásra, bár egyelőre felemás eredményekkel. A NAT 6 éves alapozó szakaszt írt elő, ennek megvalósítása azonban áldozatul esett a politikai küzdelmeknek, a konszenzus

---

[5] Csapó Benő, *Tudás és iskola* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2004), 96.

[6] Adamikné Jászó Anna, „A szövegértő olvasás fejlesztése," in *Az anyanyelvi nevelés módszerei,* szerk. Kernya Róza (Kaposvár–Budapest: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., 1995), 81–96.

[7] Beth Ann Herrmann, „Az olvasási és íráskészségek fejlesztése az amerikai iskolák alsó középfokán," *Új Pedagógiai Szemle* (1996): 3. szám. 61–69.

[8] Adamikné Jászó Anna, „Az olvasó és a szöveg," *Új Pedagógiai Szemle* (1996): 3. szám. 10–16.

[9] Tarkó Klára, „Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban," *Magyar Pedagógia* (1999): 2. szám. 175–191.

[10] Tóth László, *Az olvasás pszichológiai alapjai* (Debrecen: Pedellus, 2002), 125–131.

[11] Csíkos Csaba és Steklács János, „Metakogníció és olvasás," in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, szerk. Józsa Krisztián, (Budapest: Dinasztia Kiadó, 2006), 75–88.

[12] Tóth Beatrix, „A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata," *Magyar Nyelvőr* (2006): 457–469.

hiányának, s nem utolsósorban a rendszer inerciájának, hiába érveltek mellette megalapozottan az oktatás jeles kutatói. A kétszintű érettségi, valamint az érettségi vizsga tartalmának megújítása fontos katalizátora lehet a kedvező változásoknak, ám egyelőre komoly frusztrációs faktor is, hiszen olyan képességeket, kompetenciákat mér, amelyek kialakítására és fejlesztésére a tanárok nem kaptak felkészítést, a tanárképző intézményekben ugyanis nincs ezt megalapozó elméleti, módszertani stúdium. A tantárgyi olvasástanítás fogalma nálunk jószerével ismeretlen. Kedvező változások várhatók azonban a Sulinova irányításával kifejlesztett programcsomagok alkalmazása és elterjesztése révén.

Az olvasás fogalmának változása

A szövegértés fejlesztésének elméleti alapjait, hátterét vizsgálva elöljáróban le kell szögeznünk néhány tényt. Ezek közül a legfontosabb talán az, hogy az olvasásértés és tanításának folyamata korántsem nevezhető tudományosan feltártnak.

Azt is tudnunk kell, hogy az olvasás-szövegértés fogalma jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben: a behaviourista felfogást a kognitív-konstruktív értelmezés váltotta fel. Az előbbi szerint az olvasás alapvetően nyelvi készség, amelynek segítségével az olvasó dekódolja, reprodukálja a szöveg jelentését. A kognitív irányzat értelmezésében az olvasás nem puszta befogadás, sokkal inkább jelentéskonstruáló, következtető, problémamegoldó tevékenység ill. folyamat, amelyben meghatározó szerepe van az olvasó meglévő tudásrendszerének, világismeretének és szociokulturális hátterének. Mindez a '90-es évek derekán kiegészült a motiváció szempontjával, ami azt jelenti, hogy jeles kutatók az olvasás-szövegértés lényeges komponenseként határozzák meg az egyén olvasással kapcsolatos motivációs bázisát, az olvasás iránti elkötelezettségét.[13] A nemzetközi vizsgálatok jó ideje a kognitív-konstruktivista felfogásra épülnek, s a megértés mellett hangsúlyozzák az olvasottak felhasználásának, reflektálásának, értékelésének jelentőségét is.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy konszenzus alakult ki arra nézve, hogy az olvasás komplex képesség, amelynek elsajátításához és a mindennapi élet különböző helyzeteiben való sikeres alkalmazásához sokféle tudásra, valamint a kognitív funkciók, képességek megfelelő fejlettségére és működésére, együttműködésére van szükség.

Az olvasási képesség összetevőit, tényezőit, valamint az olvasási folyamat működését illetően különböző modellek léteznek. Ezek ismertetése, áttekintése jócskán meghaladná e dolgozat kereteit. Célunk ezúttal beszámolni azokról a külföl-

[13] Cs. Czachesz Erzsébet, „Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében," *Iskolakultúra* (2005): 10. szám. 44–52.

di kutatásokról, melyek arra irányultak, hogy feltárják a szövegértés fejlesztése szempontjából releváns tényezőket.

Az USA-ban a közelmúltban több nagyszabású vállalkozás keretében is elvégezték az olvasástanítással kapcsolatos publikációk metaanalízisét annak érdekében, hogy átfogó s egyúttal pontos képet kapjanak a hiteles kutatási eredményekről, és meghatározzák a további vizsgálatok fő irányát, területeit (NRP 2000,[14] RAND 2002[15]). A következőkben részben ezen elemzésekre, részben további kutatók (Pressley,[16] Snow,[17] Allington[18]) írásaira támaszkodva foglaljuk össze: milyen tudásalapot biztosítanak a kutatások az olvasás-szövegértés tanításához, fejlesztéséhez a tekintetben, hogy melyek a szövegértés sikeres fejlesztésének legfontosabb előfeltételei, elősegítői. Arra is kitérek, hogy az adott tényező facilitáló hatása mennyire érvényesül a hazai gyakorlatban.

Az olvasástechnika szerepe

Egyetértés van a kutatók között arra nézve, hogy a jó szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás. Ennek összetevői: a biztos betűfelismerés, az összeolvasás, valamint az automatikus szófelismerésnek, a szórutinok kiépülésének köszönhető gyors tempó. A jól működő olvasástechnika hangos olvasás esetén a pontosságban, helyességben, folyékonyságban, valamint a szövegfonetikai eszközök célszerű használatában mutatkozik meg.

Amennyiben a technikai alapok hiányosak ill. elégtelenek, túl nagy figyelmet, erőfeszítést kíván a gyerektől a kiolvasás, így kevéssé tud a szöveg jelentésére összpontosítani. Kognitív kapacitását elsősorban dekódolással kapcsolatos problémák megoldása köti le.

Nagy József reprezentatív felmérése arról tanúskodik, hogy az olvasástechnika az alsó tagozaton gyorsan épül, évről évre meredeken nő a teljesítmény, utána viszont lelassul a fejlődés, inkább stagnálásról beszélhetünk. A vizsgálatból az is

---

[14] NRP. National Reading Panel, „Teaching Children to Read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction," Reports of the subgroups (2000), http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf (letöltve az internetről 2005. május 15.).

[15] Catherine Snow, *Reading for understanding. Toward an R§D program in reading comprehension* (Santa Monica, Pittsburgh, Arlington: RAND, 2002), http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (letöltve az internetről 2005. augusztus 4.).

[16] Michael Pressley, „Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon," *in Handbook of Reading Research: Volume III.*, szerk. Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000), http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html (letöltve az internetről 2005. április 29.).

[17] Catherine E. Snow, „Improving Reading Outcomes Getting Beyond Third Grade," http://www.gse.harvard.edu/~snow/Aspen_snow.html (letöltve az internetről 2005. szeptember 3.).

[18] Richard L. Allington, „The other five 'pillars' of effective reading instruction," *Reading Today* (2005): 6. szám. 3–26.

kiderült, hogy sok gyerek megreked az olvasás ún. előkészítő szintjén, amelyen még a betűk felismerése, a hosszabb szavak egyben való kiolvasása is nehezen megy. A 4. évfolyam elején a diákok 18%-a tartozik ebbe a csoportba, ami mindenképpen nyugtalanító. Még aggasztóbb azonban az, hogy a kezdő szinten tartókkal együtt a 8. évfolyamon tanulók 36%-a, a 10.-esek 29%-a (szakiskola 45%, gimnázium 19%) rendelkezik ilyen alacsony szintű olvasástechnikával, s ez azt jelenti, hogy sokan közülük könnyen funkcionális analfabétává válhatnak.[19]

Az olvasástechnikai problémákra más jel is utal: a diszlexiások és áldiszlexiások tömeges megjelenése az iskolákban. A jelenség hátterében húzódó okok külön dolgozat tárgyát képezhetnék. Most csak a legfontosabbakat említjük meg közülük. Ezek: az anyanyelvi órák csökkenése – az alsó tagozaton ez különösen jelentős volt az elmúlt fél évszázadban: bő ötven év alatt a heti 12-13 óra 8-ra apadt –; az előkészítő időszak lerövidítése, megszüntetése; a gyors ütemű – pl. csoportos – betűtanítás; a hasonló betűk, hangok egymáshoz közeli vagy éppen együtt tanítása; a szótagolás elhagyása; a kevés gyakorlás; az egykönyvűség; a motiváció elhanyagolása; az iskolán kívüli olvasmányok negligálása; a hagyományos szövegfeldolgozási módszerek és a frontális munkaforma dominanciája; a célirányos és módszeres fejlesztés hiánya a felső tagozatban és a középiskolában.

Szókincs, megértés, tudás, motiváció

Számos kutató jutott arra az eredményre, hogy a szókincs és a megértés szoros korrelációban van. Az NRP megállapítása szerint ez azt jelenti, hogy a szókincs bővítése, az előzetes szómagyarázat elősegíti a jobb megértést. Természetesen sok múlik a tanítandó szavak azonosításán. Mérlegelnünk kell, hogy nem lehet minden ismeretlen szót előre megmagyarázni, mivel a gyerekek között nagy különbségek vannak szókincsük tekintetében is. A másik figyelembe veendő szempont az, hogy nincs is szükség efféle szómagyarázatra abban az esetben, ha a szövegösszefüggésből kikövetkeztethető az adott szó jelentése.

Nálunk az olvasókönyvi szövegek kiválasztásakor, összeállításakor a szerkesztők, szerzők kevéssé vannak tekintettel leendő olvasóik szókincsére, pedig ha egy-egy olvasmányban sok ismeretlen szó van, túlságosan hosszadalmassá válhat a szómagyarázat. Annak hiányában viszont nem értik a gyerekek a szöveget. Komoly felelősség hárul hát a tanítókra a tekintetben, hogy bátran válogassanak az olvasókönyvek szöveganyagából, figyelembe véve tanítványaik szókincsét, jelentésismeretét.

---

[19] Nagy József, „A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése," in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, szerk. Józsa Krisztián (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006), 100.

Hazánkban Szegeden folynak a szóolvasási készséggel kapcsolatos vizsgálatok, Nagy József irányításával. Ennek előmunkálatai keretében megtörtént a leggyakoribb 5000 szó azonosítása, valamint olyan tesztrendszer kifejlesztése, mely alkalmas az olvasástechnika e fontos összetevőjének, a szórutinok elsajátításának mérésére. A kutatás eredményei hamarosan könyv formájában jelennek meg.

A szövegértés fontos feltétele, egyúttal támogatója a megfelelő háttértudás, világismeret. Régi felismerés, hogy minél többet tud valaki egy bizonyos témáról, annál jobban érti az adott tárggyal kapcsolatos szövegeket. Pressley[20] szerint az olvasó sokféleképpen felhasználja tudását olvasás közben, pl. a várható tartalom elővételezésekor, jóslatainak ellenőrzése során, a szöveg tartalmi elemeinek elfogadásakor vagy elutasításakor, valamint egyéni értelmezésének, olvasatának létrehozásában. A diákok világismeretének gyarapítása érdekében sokat tehetnek a tanárok azzal, ha arra ösztönzik, motiválják tanítványaikat, hogy minél többet olvassanak.

A mi oktatási rendszerünket gyakran éri az a vád, hogy ismeretcentrikus. Mint látjuk: az olvasásértés szempontjából ez akár előny is lehetne, mégsem az. Csapó Benő arra hívja fel a figyelmet, hogy a problémák nem pusztán a rossz arányokból adódnak, sokkal inkább abból, hogy a tanított ismeretek és képességek között sok a lényegtelen, irreleváns, felületi, amire a későbbiekben nem épül semmi; ráadásul némelyik a gyakorlathoz, a mindennapi élettapasztalatokhoz sem kapcsolódik.[21] A diákoknak gyakran olyan információkat kell megtanulniuk, amelyeknek haszna, használhatósága egyáltalán nem nyilvánvaló számukra, ugyanakkor kevés lehetőséget kapnak arra, hogy olyan témákkal és kérdésekkel foglalkozzanak, amelyek valóban érdeklik őket: a projekttanulásnak mifelénk nincsenek hagyományai. Mindez inkább leépíti a diákok eredendő kíváncsiságát, olvasáséhségét.

Komoly gondok vannak az olvasás motivációs bázisának kiépítésével is. Erre utalnak a Nagy József irányításával elvégzett reprezentatív mérések is, melyek során azzal szembesültek, hogy a folyékony szóolvasó készség fejlődése a felső tagozaton lelassul, jószerével stagnál. Nagy szerint spontán módon is javulnia kellene az olvasásnak, ha a diákok rendszeresen olvasnának, ám nem teszik.[22] Ebből arra következtethetünk, hogy a jelenlegi iskolai gyakorlat nem fordít elég figyelmet az olvasás motivációs bázisának megőrzésére és gazdagítására, gyakorta inkább leépíti azt.

Komoly szerepet játszik a szövegértés fejlődésében az olvasás gyakorlása különböző célokkal, s ennek megfelelően sokféle olvasnivaló biztosítása. Ameri-

---

[20] Michael Pressley, „Self-regulated comprehension processing and its development through instruction," in *Best practice in literacy instruction,* szerk. Linda B. Gambrell, Lesley Mandel Morrow, Susan B. Neuman, és Michael Pressley (New York: The Guilford Press, 1999), 90–97.

[21] Csapó Benő, *Tudás és iskola* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2004), 91.

[22] Nagy József, „A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése," in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése,* szerk. Józsa Krisztián (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006), 100.

kában és Európában sok helyütt órarendi foglalkozás a csendes olvasás (USSR: uninterrupted sustained silent reading), melynek keretében a tanulók a magukkal hozott vagy a maguk választotta könyvet olvassák. A finn csodát – ti. hogy évtizedek óta folyamatosan a legjobbak közt vannak a nemzetközi olvasásvizsgálatokban – sokan részben annak is tulajdonítják, hogy a filmek nincsenek szinkronizálva, így a diákok tévézés közben vagy a moziban ülve is gyakorolják az olvasást.

A nemzetközi olvasásvizsgálatok háttér-információinak elemzése és a kutatásokkal kapcsolatos publikációk metaanalízise egyaránt azt mutatja, hogy a szövegértés színvonala magasabb azokban az osztályokban, ahol biztosított az ún. könyves környezet, pl. van osztálykönyvtár, s azt rendszeresen használják is. Az angolszász országokban az olvasás megtanítására általában nem egyetlen olvasókönyvet használnak, hanem több kis könyvet, amelyek sok képet, és eleinte kevés, majd egyre több szöveget tartalmaznak. Témájuk és műfajuk változatos, ezáltal valódi választási lehetőséget kínálnak a gyerekeknek. Az oktatás magasabb szintjein a különböző tantárgyak tanításában is több könyvet, kiegészítő olvasmányokat, alternatív anyagokat használnak, használtatnak a tanárok.

Nálunk ezzel szemben az egykönyvűség jellemző.[23] Csak kevés tanteremben van osztálykönyvtár; ha van, gyakran néhány tucat könyvből áll, s azokat sem forgatják.

Ami az olvasókönyvek szövegeit illeti, elsősorban szépirodalmi és ismeretközlő szövegeket tartalmaznak, csak elvétve bukkannak fel némelyikben ún. köznapi funkciójú, dokumentum típusú – nyelvészeti szakszóval nem folyamatos – szövegek.

Olvasástanítási stratégiák

Az eredményes tanítás stratégiarepertoárral ruházza fel a diákokat. Stratégián az olvasástanítás kutatásának szakirodalmában azokat a gondolkodási, feldolgozási folyamatokat értik, melyeket az olvasó a jelentés megteremtése érdekében alkalmaz. A szakkifejezés megjelenésének hátterében az olvasás kognitivista felfogása áll, mely szerint az olvasás jelentéskonstruálás, s nem pusztán annak felfogása, megértése, amit a szerző közölni akart.

A két felfogás tanításban megmutatkozó különbségére Dolores Durkin[24] mutatott rá évtizedekkel ezelőtt. Több száz tanítási óra megfigyelése alapján vonta le azt a következtetést, hogy a tanárok nem tanítják a szövegértést, sokkal inkább ellenőrzik kérdéseik segítségével. Az igazi feladat viszont olyan speciális stra-

[23] Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?," *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

[24] Idézi Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 6.

tégiák megtanítása lenne, melyek használatával jobban megértenék a gyerekek, amit olvasnak.

Nálunk ez a szakkifejezés – leszámítva a posztmodern irodalomelméleti diskurzusokat – sokáig szinte teljesen ismeretlen volt, jóllehet, az angol nyelvterületeken évtizedek óta kiemelten fontos kutatási és publikációs téma. „These days it is hard to find an article about reading comprehension that does not make reference to strategies instruction", azaz „Nehéz manapság olyan szövegértésről szóló cikket találni, amely ne említené meg a stratégiák tanítását" – írták jeles szerzők bő tíz éve.[25] Mifelénk – mint már korábban jeleztem – sokáig ennek éppen az ellenkezője volt igaz. Éppen ezért szükséges bővebben szólni erről a tárgyról.

Amerikában hosszú ideig az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekeket tanulmányozták a szakemberek annak érdekében, hogy megtalálják az olvasástanítás ideális módját. A nyolcvanas években azonban fordulat következett be a kutatásban: elkezdték módszeresen feltárni azokat a feldolgozási-gondolkodási folyamatokat (azaz olvasási stratégiákat), melyeket a jó olvasók alkalmaznak a megértés érdekében. Ezután pedig azt vizsgálták, hogyan taníthatók e stratégiák a gyerekeknek. A következőkben Harvey és Goudvis összefoglalása[26] alapján tekintjük át a kutatók által azonosított legfontosabb stratégiákat.

Először is azt találták, hogy a jó olvasó kapcsolatot keres a meglévő tudása és a szöveg új információi között. Aktivizálja a témával kapcsolatos háttértudását az olvasás előtt, alatt és után. Ebben a folyamatban nagy szerep jut az olvasó sémáinak, melyek a való világ elemeit, jelenségeit és viszonyait reprezentálják a tudatban. A sémák olyan általánosított, absztrakt tudást tartalmaznak, amely sokféle helyzetben konkretizálható, aktualizálható. Az olvasó olvasás közben természetes módon illeszti meglévő tudását, tapasztalatát az olvasottakhoz, de jobban érti, amit olvas, amikor el is gondolkodik az olvasottak és saját élete, valamint a tágabb világ kapcsolatán.

A gyakorlott olvasó meghatározza, melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai, esztétikai hatáselemei, azaz relevanciái, s ezekre összpontosít a jelentésteremtés során. Hogy mi fontos, részben függ a szerző céljától, amely többek között a szöveg típusában, műfajában testesül meg, részben pedig az olvasó céljától.

A szöveg megértését, a jelentésépítést azzal is segíti az olvasó, ha kérdéseket tesz fel önmagának, a szerzőnek és a szövegnek. E kérdések segítségre vannak a homályos pontok tisztázásában és az olvasás fókuszálásában; a szerző céljának, nézőpontjának ill. álláspontjának kiderítésében. Sokan vélik úgy, hogy épp a kérdezés a gondolkodó olvasás lényege. A mi gyakorlatunkban sajnos nem eléggé ismert és elterjedt a tanulói kérdések ösztönzése, használata, pedig gyakorta éppen

---

[25] Rachel Brown et al., „A transactional strategies approach to reading instruction," *The Reading Teacher* (1995): 49. szám. 256.

[26] Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 15–26.

a kérdezés a gondolkodás kiindulópontja, a kritikai gondolkodás szempontjából pedig alapvető stratégia. A gondolkodó ember kérdező ember. Ha nem engedik a gyermeket kérdezni, lassan megtanulja elfojtani veleszületett természetes kíváncsiságát, explorációs késztetését, s aligha lesz belőle a világot fürkésző, kutató felnőtt. Ráadásul az olvasott szövegeket is kevésbé érti, ha nem tud kérdéseket feltenni velük kapcsolatban.

A negyedik azonosított olvasási stratégia lényege, hogy az olvasó érzékletes belső képeket alkot a szöveg alapján olvasás közben és után, például a szereplőkről, eseményekről, helyekről, helyzetekről, tárgyakról, folyamatokról. Ezek a mentális képek vizuális, auditív vagy egyéb érzéki elemeket is tartalmaznak. Megalkotásukban nagy szerep jut az olvasó tapasztalatainak, élményeinek és fantáziájának; s a szöveghez való személyes kapcsolódás révén a mélyebb megértést szolgálják.

A jó olvasók következtetéseket vonnak le előzetes tudásuk, sémáik és a szöveg információi segítségével; ítéleteket, jóslatokat, új gondolatokat fogalmaznak meg. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az olvasottak értelmezésével és meglévő tudásuk felhasználásával képesek kibontani az implikált jelentéseket, a sorok között is tudnak olvasni.

A szövegértést támogató stratégia az összefoglalás, melynek során az olvasó saját nyelvén újrafogalmazza, újraalkotja az olvasottakat, miközben olvasás alatt és után számba veszi a legfontosabb gondolatokat. A jelentések újbóli áttekintése és megrostálása új belátásokhoz, felismerésekhez vezethet, amelyek változást eredményezhetnek az olvasó gondolkodásában.

A hatékony olvasók különböző javító stratégiákat alkalmaznak, ha a jelentésteremtés folyamatában valamilyen akadály merül fel. Olykor újraolvassák az érthetetlen vagy zavaros részt; szótagolnak, ha hosszú ismeretlen vagy idegen szóval találkoznak, esetleg előre olvasnak, hátha a szerző később felfedi, ill. megmagyarázza az adott szó jelentését, vagy éppen megpróbálják kikövetkeztetni azt a kontextusból. Ha szemantikai természetű a probléma (pl. egy fogolyról olvasva gondolhatunk egy madárra, de akár rabra is), új kulcsszót választanak, vagy másik sémát hívnak elő.

Az egyik legfontosabb olvasási stratégia a megértés monitorozása. Ez azt jelenti, hogy az olvasó olvasás közben nyomon követi saját megértési folyamatait, tudatában van annak, hogy érti vagy nem, amit éppen olvas, tehát felismeri, ha zavar támad a jelentésteremtésben. Ez az előfeltétele annak, hogy megtegye a megfelelő válaszlépéseket, vagyis egy vagy akár több javító stratégia segítségével megoldja a problémát. Ez a stratégia kulcsszerepet játszik a jó szövegértést megalapozó metakognitív kontroll és önszabályozás megalapozásában.

Röviden: a jó olvasó

- kapcsolatot teremt meglévő tudása és a szöveg információi között;
- meghatározza, hogy melyek a szöveg legfontosabb témái, gondolatai, hatáselemei;

- kérdéseket tesz fel a szövegnek, a szerzőnek, önmagának, s meg is válaszolja őket;
- érzékletes belső képeket alkot;
- következtetéseket von le, jóslatokat, új gondolatokat, ítéleteket fogalmaz meg;
- összefoglalja az olvasottakat; egyéni, eredeti értelmezést hoz létre;
- szükség esetén javító stratégiákat használ;
- monitorozza, nyomon követi saját megértési folyamatait.

Egyes kutatók további stratégiákat is felsorolnak, mint pl. a szöveg szerkezetének feltárása, mnemotechnikai eljárások alkalmazása, ill. a főbb fogalmak, gondolatok között lévő kapcsolatok grafikus megjelenítése;[27] valamint a szöveg előzetes áttekintése, előfeltevések megfogalmazása a várható tartalommal kapcsolatban.[28]

E stratégiák elméletben ugyan elkülöníthetők, de a gyakorlatban többnyire összefonódnak, átfedik egymást: pl. a belső képek megalkotása során meglévő tudásunkat és az olvasás során levont következtetéseinket is felhasználhatjuk. Azonosításuk, elkülönítésük azért célszerű és fontos, hogy tudjuk: milyen elemi folyamatokra bontható az a komplex, bonyolult processzus, amit olvasásnak, megértésnek nevezünk, mi mindent kell tehát megtanítani.

Az olvasástanítással foglalkozó szakemberek különböző utakat munkáltak ki a stratégiák használatának megtanítására. Eleinte olyan szövegfeldolgozó eljárásokat, technikákat dolgoztak ki, amelyek több stratégiára épülnek (pl. a reciprok tanítás vagy a KWL, azaz Tudom/Tudni akarom/Megtanulom technika). Ezek rendszeres használata elősegítheti a stratégikus olvasás elsajátítását, de többnyire csak a jó szövegértők esetében. A szakértők jó része inkább a stratégiák explicit, azaz világosan kifejtett tanítását ajánlja, mert a kutatási tapasztalatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy a diákok ebből többet profitálnak.

Donald Graves kutató szerint a stratégiák sikeres tanításához a tanároknak először éltanulókká, tudatosabb olvasóvá kell válniuk; maguknak is reflektálniuk kell saját olvasásukra és gondolkodásukra.[29] Akik mindezt megtették, úgy találták, hogy közben ők maguk is jobb, értőbb olvasóvá váltak.

Az önmegfigyelés révén felépített tudás átadásának különböző módjai lehetnek. Az egyik az ún. direkt tanítás, amikor a tanár irányítja egy adott stratégia

---

[27] Catherine Snow, *Reading for understanding. Toward an R§D program in reading comprehension* (Santa Monica, Pittsburgh, Arlington: RAND, 2002), http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (letöltve az internetről 2005. augusztus 4.).

[28] Michael Pressley, „Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon," in *Handbook of Reading Research: Volume III.* szerk. Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000), http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html (letöltve az internetről 2005. április 29.).

[29] idézi Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 7.

használatát, tehát előírja a gyerekeknek, hogy milyen lépéseket milyen sorrendben végezzenek el. Ez azonban nem tűnik célravezetőnek, mivel nehéz algoritmikus lépésekre bontani egy-egy stratégia alkalmazását, ráadásul a sikeres stratégiahasználat lényege éppen a rugalmas egyéni megoldásokban rejlik.

A gyenge szövegértőknek leginkább az segít, ha a tanár maga szemlélteti, demonstrálja a stratégiák alkalmazását. Ez a módszer az ún. mentális modellálás,[30] melynek során a tanár bemutatja, hogyan használja egyik vagy másik stratégiát a megértés, jelentésteremtés érdekében, vagyis tanítványai előtt hangosan gondolkodik egy szöveg olvasása közben. Ezt azután irányított gyakorlás követi nagyobb, kisebb csoportokban ill. párban, természetesen megfelelő tanári támogatással, visszajelzéssel; végül eljutnak a tanulók a megismert stratégiák önálló, önszabályozó alkalmazásig. Az így felépített tanítást Pearson és Gallagher szerint a felelősség fokozatos átengedése jellemzi.[31]

Hasonlít a folyamat ahhoz, ahogyan a gyerekek megtanulnak úszni. Először csak nézik, ahogy a szüleik vagy más felnőttek, gyerekek úsznak, majd maguk is megpróbálják, természetesen úszógumival vagy úszódeszkával. Aztán már csak a karjukon van két kis felfújható alkalmatosság, esetleg valamelyik szülő tartja kezét a hasuk alatt, hogy segítsen, ha merülni kezdenének. Végül minden segítség nélkül fennmaradnak a vízen, mi több: haladnak is előre.

Fielding és Pearson[32] négy szakaszból álló folyamatként írja le az olvasási stratégiák effajta tanítását. Az első fázisban történik a mentális modellálás. A tanár elmagyarázza a stratégia lényegét, valamint azt, hogy mikor mire használható, majd hangosan gondolkodva bemutatja az alkalmazását. Például felolvas egy szöveget, majd a megfelelő helyen megáll, és elmondja, hogyan képzeli el a főszereplőt. Részletesen és érzékletesen számol be saját belső képének megalkotásáról, explicitté teszi, kihangosítja saját gondolatmenetét a vizualizálás stratégiájának használatát illetően. Majd általánosított formában is megfogalmazza a stratégia lényegét, szerepét: a belső képek megalkotása, a „mozizás" segíti az olvasottak megértését és átélését. A szöveg továbbolvasása során még egyszer vagy kétszer bemutatja a stratégia használatát a hangos gondolkodás módszerével. A következő napokon aztán más szövegeken is bemutatja a stratégia alkalmazását.

Ezután irányított gyakorlás következik, melynek során a tanár fokozatosan bevonja a gyerekeket a stratégia használatába. Például felolvas egy korábban már megbeszélt szöveget, s megkéri a gyerekeket, hogy próbálják meg közben elképzelni a szereplőket vagy helyszínt stb. A gyakorlásnak ebben a fázisában tehát már a gyerekek is megpróbálkoznak a stratégia használatával. A tanár támogatja,

---

[30] Gerald Duffy et al., „Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers," *The Reading Teacher* (1988): 762–767.

[31] Idézi Stephanie Harvey és Anne Goudvis, *Strategies that work* (York: Stenhouse Publishers, 2000), 6.

[32] Ibid 6.

segíti, mintegy „körbeállványozza" (scaffolding) a tanulók önálló alkalmazási kísérleteit, visszajelzést ad a közös megbeszéléseken. Jellemző erre a szakaszra az is, hogy páros vagy csoportos munka keretében a diákok egymásnak is bemutatják – hangosan gondolkodva –, hogyan alkalmazzák a megismert stratégiát. (Ugyanakkor a tanár is folytatja a modellálást azon gyerekek számára, akiknek erre szükségük van.)

A következő szakaszban a diákok önállóan gyakorolnak, de még ekkor is van módjuk arra, hogy konzultáljanak a tanárral vagy társaikkal, s így kapjanak visszajelzést, támogatást. A végső fázis a tanult stratéga használata valós olvasási helyzetben. Ekkor a stratégiát már nehéz szövegek, új szövegtípusok olvasásakor is alkalmazzák, bemutatva olykor, hogyan teszik ezt.

Ha a tanár megbizonyosodott arról, hogy a gyerekek képesek eredményesen használni a tanult stratégiát a jobb megértés érdekében, egy másik stratégiát állíthat a tanítás középpontjába.

Ami a stratégiák egyenkénti tanításának keretét illeti, erre Keene és Zimmermann[33] (1997) az olvasói műhelyt ajánlja. Ez a foglalkozási forma rendszeresen lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek az érdeklődésüknek megfelelő könyveket olvassák az iskolában, és hogy megosszák olvasmányélményeiket egymással ill. tanítójukkal, tanárukkal.

A műhelyfoglalkozás négy részből áll. Az első az 5–8 perces minióra. Ez legelső alkalommal természetesen arról szól, hogyan fog lezajlani a műhelymunka, mi lesz a gyerekek dolga, milyen szabályokat kell betartaniuk. Később ebben a fázisban mutathatja be a tanár – esetleg egy tanuló –, hogy hogyan alkalmaz egy adott stratégiát olvasás közben.

A következő szakaszban, melynek időtartam fokozatosan növelhető, mindenki csendben olvas. Kezdetben a tanár is ezt teszi, később azonban magához hív egy-egy diákot, és eszmecserét kezdeményez a gyerek által olvasott könyvvel kapcsolatban. Eközben a tanult stratégia használatáról is konzultálhatnak.

A harmadik szakaszban a tanulók néhány perc alatt leírják gondolataikat, érzéseiket az olvasmányukkal kapcsolatban. E személyes reflexiók során arra kell összpontosítaniuk, hogy mit jelentettek számukra az olvasottak. A foglalkozás utolsó részében a diákok párokban vagy kis csoportokban megbeszélik egymással élményeiket, gondolataikat. Ekkor ismét mód nyílik arra, hogy szót ejtsenek a tanult stratégia alkalmazásáról.

A stratégiák tanításának egy további lehetséges útja az ún. tranzakcionális stratégiatanítás (TSI). Micahel Pressley[34] és társai több sikeres praxist folytató gyakorló tanár munkássága alapján dolgozták ki ezt a modellt.

---

[33] Ellin L. Keene és Susan Zimmermann, *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop* (Portsmouth: NH, Heinemann, 1997), 15.

[34] Rachel Brown et al., „A transactional strategies approach to reading instruction," *The Reading Teacher* (1995): 256–258.

A TSI-modell alkalmazásakor a tanárok a stratégiák egy szűkebb csoportjára összpontosítanak, s ezek használatát hosszú ideig – akár egy teljes tanéven át – gyakoroltatják. A stratégiák a következők: a szöveg előzetes áttekintése, jóslás, azaz előfeltevések megfogalmazása, belső képek megalkotása, összefoglalás, az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása, kapcsolatteremtés a meglévő tudás és az új információk között, valamint a megértés monitorozása. Mindezeken kívül olyan javító stratégiák alkalmazását is megtanítják, mint pl. a homályos részek újraolvasása, vagy a kontextus használata egy ismeretlen szó jelentésének kitalálásakor. A legfontosabb, hogy a diákok megtanulják, hogyan, miért és mikor használják e stratégiákat a jelentésteremtés, a mélyebb megértés érdekében.

A tanítás során különböző munkaformák használatosak: a frontális tanítástól kezdve a páros, kiscsoportos, ill. kooperatív tanulási formákon át az egyéni munkáig. Mindeközben nem az egyes stratégiák megtanulása áll a középpontban, hanem inkább az, hogy a diákok képesek legyenek a céljaiknak leginkább megfelelő stratégiákat kiválasztani, és rugalmasan alkalmazni őket olvasás közben. A felelősség fokozatos átengedése ennek a modellnek is meghatározó jellemzője.

Vannak, akik a stratégiák egyenkénti tanítása mellett érvelnek, mások a több stratégia használatára épülő technikák, tanítási folyamatok, modellek alkalmazását részesítik előnyben. Összegzésül elmondható, hogy a stratégiák tanításának módja kevésbé releváns a szerepükhöz képest, ti. hogy aktív jelentésképzésre, interakcióra és reflektálásra késztetik az olvasó gyermeket. A kutatások és a publikációk metaanalízise egyértelműen igazolta, hogy a stratégiák tanítása, alkalmazásuk az olvasás során magasabb szintű megértéshez vezet. Ugyanakkor az is kiderült, hogy elsajátításuk időigényes, következésképpen tanításuk több éven át napirenden tartandó. Csak így remélhető, hogy a kevésbé jól olvasók is képessé válnak az adekvát stratégiák ill. kombinációik megválasztására, rutinszerű használatára, valamint önszabályozásra, a stratégiák feletti kontrollra.

Hazánkban Csíkos Csaba és Steklács János[35] vezetésével folytak az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatos kutatások. Eredményeik megerősítették, igazolták a külföldi tapasztalatokat: a stratégiák tanítása jobb teljesítményt eredményezett.

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskoláján, valamint a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán már foglalkoznak tantárgy-pedagógiai képzés keretében az olvasási stratégiák tanításának kérdéseivel, és léteznek már olyan pedagógus-továbbképző programok is, amelyek közvetítik ezt a tudást, például az *Olvasás és írás a kritikus gondolkodásért* program – eredeti nevén *Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)* –, ám ezek csak kezdeti lépések. Messze vagyunk még at-

[35] Csíkos Csaba és Steklács János, „Metakogníció és olvasás," in *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése,* szerk. Józsa Krisztián (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006), 75–88.

tól, hogy az olvasási stratégiák tanítása széles körben beépüljön az olvasástanítás mindennapi gyakorlatába.

A szövegértés-tanítás, -fejlesztés eredményességét növeli a stratégiák tantárgyi kontextusba ágyazott tanítása: az ismeretnyújtás és képességfejlesztés helyes arányainak kialakítása. A kettő szembeállítása megtévesztő, hiszen tartalomtudás nélkül nem lehet képességet fejleszteni, semmiből nem lesz semmi. Az is tény viszont, hogy a képességfejlesztés időigényes, a rendelkezésre álló idő hatékony felhasználása érdekében tehát optimális arányokat kell kialakítani.

Egy másik fontos felismerés: a gyerekek akkor sajátították el sikeresen a stratégiákat, ha maguk is megbizonyosodtak arról, hogy jobban értik a szövegeket, jobban emlékeznek rájuk, ha alkalmazzák a tanult stratégiákat.

A hazai helyzetről tanulságos megállapításokat olvashatunk Csapó Benőtől,[36] aki szerint nem is annyira az ismeretnyújtás és a képességfejlesztés arányaival van gond, mint inkább a tanított ismeretek és képességek természetével: túl sok közöttük a specifikus, a kevésbé lényeges, felejthető, mégis rengeteg időt szánnak az iskolákban a megtanításukra. Az olvasási stratégiák tanításával azonban releváns képességeket állíthatnánk a középpontba, ráadásul minden olyan tantárgy tanításában, amely szövegekkel is dolgozik, beleértve akár az éneket is. Mindehhez persze az kellene, hogy a leendő szaktanárok is megismerkedjenek velük, tanuljanak róluk, és felkészüljenek rá, hogy tanítványaik szövegértését saját tantárgyuk keretein belül továbbfejlesszék. Nagy szükség volna egy olyan stúdium kidolgozására és bevezetésére az egyetemi szintű pedagógusképzésben, amely a szövegértő olvasás fejlesztésével kapcsolatos elméleti és módszertani ismereteket közvetítené.

Sok kutató jutott arra a következtetésre, hogy a szöveg szerkezetének feltárása mélyebb megértést eredményez. Mint korábban már említettük, többen az egyik olvasási stratégiaként azonosították a szöveg struktúrájának vizsgálatát. Tapasztalataik szerint érdemes tisztázni vagy éppen megvitatni, hogy melyek az olvasott szöveg struktúraképző elemei: a résztémák egymásutánja, az ok-okozati kapcsolatok, az időbeli vagy térbeli viszonyok, valamiféle hierarchia: tehát az alá-, fölérendeltségi kapcsolatok (pl. felosztás), a lényeges és lényegtelen elemek kapcsolata, esetleg összehasonlítás stb.

Hazánkban nagy hagyományai vannak a vázlatírásnak, -íratásnak, ám a szövegek struktúrájának mélyebb, árnyaltabb elemzésében még vannak kiaknázatlan lehetőségek.

Azok a kérdések ill. feladatok vezetnek mélyebb megértéshez, amelyek magasabb szintű gondolkodási folyamatokat váltanak ki. McDermott és Varenne azt dokumentálta, hogy gyakran maga a tanár a mélyebb megértés akadályozója. Megfigyelték, hogy ugyanaz a tanár a jó olvasók esetében magasabb szintű gon-

[36] Csapó Benő, *Tudás és iskola* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2004), 90–92.

dolkodási folyamatokra (elemzésre, szintézisre, értékelésre) fókuszált, a gyenge olvasók esetében viszont egyszerű kérdéseket tett fel.[37]

A hazai pedagógusok kérdéskultúrájával kapcsolatosan Falus Iván[38] leszögezi: a kutatási tapasztalatok szerint a tanári kérdések mindössze egy ötöde haladja meg a felidézés szintjét. A kérdések zöme elsősorban a memóriát veszi igénybe, a szövegben explicit módon kifejtett jelentésekre összpontosít. Még az értelmezést, sorok közötti olvasást sem igénylik, nemhogy a magasabb szintű gondolkodást.

Kedvező hatással vannak a szövegértés színvonalára a változatos szövegfeldolgozó módszerek, technikák átgondolt használata. Magyarországon még mindig a tanári kérdésekkel irányított szövegértelmezés dominál. Egyelőre kevéssé ismerik, még kevésbé használják a pedagógusok szöveg-diák, diák-diák interakcióra épülő, aktív és reflektív tanulást lehetővé tevő módszereket.

RWCT-trénerként és továbbképzéseket tartó főiskolai oktatóként egyaránt tapasztalom, mennyire várják és értékelik a pedagógusok a gyakorlatban jól használható, korszerű technikákat. Az elmúlt években sokan megismerkedtek az RWCT-program, a drámapedagógia és a kooperatív tanulás diákközpontú, interaktív módszereivel, még többen vannak azonban olyanok, akik egyelőre nem jutottak el ilyen típusú módszertani kurzusokra.

Számos tanulmány szerint a kooperatív munkaformák rendszeres alkalmazása elősegíti az olvasottak alaposabb, jobb megértését. Az együttműködésen nyugvó tanulás keretei között a diákok megoszthatják egymással az aktuális olvasmányhoz kapcsolódó élményeiket, reflexióikat, problémáikat; tisztázhatják a homályos pontokat; megvitathatják az egymásnak ellentmondó gondolatokat, értelmezéseket; új és újabb jelentéseket fedezhetnek fel ill. teremthetnek közösen.

A kooperatív tanulás eszméjének és gyakorlatának évtizedes hagyományai vannak hazánkban – gondoljunk például Benda József vagy Vastagh Zoltán munkásságára –, eredményeik azonban csak lassan szivárognak be az iskolák gyakorlatába, amelyben ma is a frontális tanítás dominál.

2005-ben egy OTKA-kutatás keretében a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoportbeli kollégáimmal kérdőíves vizsgálatot végeztünk, amelyből az derült ki, hogy a megkérdezett 237 pedagógusnak kevesebb mint egy harmada alkalmazza rendszeresen az együttműködésen alapuló tanulásszervezés munkaformáit. (Az adat csak tájékoztató jellegű, mivel vizsgálatunk nem volt reprezentatív, de a kérdőívet kitöltők között voltak férfiak és nők, fiatalok és idősebb kollégák, fővárosi és kisvárosi, sőt falun tanító pedagógusok is, a közoktatás valamennyi szintjéről.)

A gyakorlati és kutatási tapasztalatok szerint a diákok olvasással kapcsolatos motivációját növeli, ha a tanár választási lehetőséget biztosít nekik a tanulmányo-

---

[37] Catherine Snow, *Reading for understanding. Toward an R§D program in reading comprehension* (Santa Monica, Pittsburgh, Arlington: RAND, 2002), http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (letöltve az internetről 2005. augusztus 4.).

[38] Falus Iván, *Didaktika* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 269.

zandó témát, az olvasandó szöveget vagy az elvégzendő tevékenységet illetően. A nagyobb érdeklődés pedig mélyebb megértéshez vezet. A nálunk uralkodó egykönyvűség és a frontális óravezetés aligha teremt kedvező feltételeket e tekintetben. Az egyéni érdeklődésen és választáson alapuló projekttanulás még kevésbé terjedt el a hazai gyakorlatban, mint a kooperatív tanulás.

A sikeres fejlesztés kulcsfontosságú tényezője az egyéni fejlettséghez, igényekhez igazodó differenciálás. Ezt sem lehet frontális tanítással megoldani. A pedagógusok többsége ma már nálunk is belátja, sőt vallja, hogy a képességfejlesztés akkor lehet igazán hatékony, ha a tanár tekintettel van az egyéni sajátosságokra, a gyerekek eltérő hátteréből és tapasztalataiból adódó különbségekre, aktuális fejlettségi szintjükre, fejlődésük ütemére. A nem olvasóvá válás circulus viciosusát csak az szakíthatná meg, ha ezt a felismerést nemcsak komolyan vennénk, de a gyakorlatba is átültetnénk. Ez azonban még várat magára. A PIRLS-vizsgálat során például az derült ki, hogy a tanítók többsége (91%-a) számára a differenciálás mindössze annyit jelent, hogy ugyanazt a szöveget dolgoztatják fel különböző sebességgel, s csak kevesen (7%) használnak különböző szövegeket pl. a lemaradók felzárkóztatására.[39] A legújabb kutatások[40] is arról tanúskodnak, hogy az adaptivitás nem érvényesül a tanítás mindennapjaiban.

Probléma esetén mielőbbi szakszerű beavatkozásra, segítségnyújtásra van szükség. Külföldön se szeri, se száma a különböző projekteknek, mozgalmaknak, melyek célja a lemaradók felzárkóztatása. A finnek is fokozottan ügyelnek a gyengén olvasókra: a rászorulók minden iskolában speciális oktatásban részesülnek nemcsak az írás-olvasás, hanem pl. a kiejtési, nyelvi problémák területén is. Ha szükséges, akár egyénre szabott tantervet is készítenek számukra. Mi több: a prevenciót is beépítették rendszerükbe. Felmérik az ötéves gyerekek képességeit, és a beiskolázás előtt ingyenes speciális program keretében gondoskodnak a hiányok pótlásáról, a problémás képességek fejlesztéséről.[41]

Nálunk a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításához szükséges kompetenciával elsősorban a logopédusok és a fejlesztő pedagógusok rendelkeznek, ám ők egyelőre kevesen vannak, s az iskolák 82%-a számára egyáltalán nem elérhetőek.[42] Örvendetes viszont, hogy számos tanító igyekszik szert tenni az olvasási nehézségek leküzdésével kapcsolatos tudásra a továbbtanulás, továbbképzés kü-

---

[39] Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?," *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

[40] Szabó Mária, „Pillantás az osztályterembe," in *A jövő előszobája,* szerk. Szabó Mária (Budapest: OKI, 2004), http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Pillantas-IV (letöltve az internetről 2006. május 4.).

[41] Tóth Judit, „A 2003-as PISA vizsgálat tapasztalatai a magyar gyerekek értő olvasásáról," *Zalai Könyvtári Levelező* (2005), http://www.dfmk.hu/pdf/Levelezo2005-2.pdf (letöltve az internetről 2006. május 16.).

[42] Vári Péter et al., „Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?," *Iskolakultúra* (2003): 8. szám. 118–138.

lönböző formáinak keretében. Mindemellett arra is szükség lenne, hogy a leendő pedagógusok, elsősorban a tanítók alaposabb felkészítést kapjanak az olvasási problémák kezelésére.

A szövegértés fejlesztésében kulcsszerepet játszik a diákok fejlődésének nyomon követése, a támogató értékelés. Ha a diák érzi, hogy figyelnek rá, értékelik erőfeszítéseit, elismerik eredményeit, de ugyanakkor követelnek is tőle – ha azt is tudomására hozzák, hogy mi az, amit másképpen kellene tennie, vagy még el kellene sajátítania, illetve gyakorolnia –, jobb eredményekre, nagyobb teljesítményre lesz képes.

Nálunk nem követelik meg a pedagógusoktól, hogy folyamatosan nyomon kövessék tanítványaik fejlődését. A tanítóknak negyedévente kell szöveges értékelés készíteniük tanítványaik haladásáról, jelezve: hol tart a diák, mire képes, mivel vannak gondjai. Sokan ezt a kötelezettséget is ellenérzéssel fogadták, pusztán adminisztrációs terheik növekedését látták benne. A felső tagozaton és a középiskolában még ez a kényszer sincs. Jó esetben havonta egy-két osztályzattal „értékelik" a diákok teljesítményét.

A fentiekben felsorolt, szövegértést elősegítő feltételek jelenléte vagy hiánya a praxisban több tényezőre vezethető vissza. Egyrészt arra, hogy a pedagógusok milyen háttérismereteket birtokolnak e témával kapcsolatban, tágabb összefüggésben pedig mit gondolnak a tudásról, a tanulásról, valamint saját szerepükről a tanítási-tanulási folyamatban, vagyis hogy melyek a gyakorlatukat, attitűdjüket meghatározó szemléleti elemek. Másrészt azon múlik, hogy rendelkeznek-e tanítók és a tanárok a korszerű, diákközpontú tanítási módszerek repertoárjával, képesek és motiváltak-e az aktív, interaktív, reflektív technikák, kooperatív tanulási formák rendszeres alkalmazására.

A pedagógusok tudásbázisának gazdagítása, valamint a meglévő tudásuk hasznosítása, a kreatívan kimunkált és kipróbált jó gyakorlatok összegyűjtése és elterjesztése érdekében fontos lenne további kutatások ösztönzése; a témába vágó külföldi szakirodalom alapműveinek lefordítása; a pedagógusképzés tartalmának átalakítása, kiegészítése; a kulcskompetenciák megalapozása és fejlesztése szempontjából releváns, korszerű elméleti és módszertani ismereteket közvetítő továbbképző kurzusok népszerűsítése. Tapasztalataim szerint ezek közül azok a legsikeresebbek, amelyek műhelyfoglalkozásokon – a saját élményű tanulás keretei között – biztosítják az új ismeretek elsajátítását. Mind a drámapedagógiai tanfolyamok, mind a kooperatív tanulással kapcsolatos képzések, mind az RWCT-kurzusok ezek közé tartoznak. A nagy kutatásokra épülő, állami finanszírozású központi programok mellett ezek a tanfolyamok is hozzájárulhatnak a szövegértési kompetenciafejlesztés hazai gyakorlatának megújításához.

BEATRIX TÓTH

IMPROVING READING COMPREHENSION

The first part of the paper gives a short overview of the situation and problems of teaching and improving reading comprehension in Hungary, regarding research and practice as well as results of reading comprehension surveys that have been stagnating on low level since decades. There is not much research in our country and there are only a few topics involved. Foreign countries' research-results arrived late and their reception and implementation are insufficient. The professional discussions have been about initial reading teaching for a long time, improving reading comprehension has only recently become in focus. The next part of the paper reviews the most important prerequisites of improving reading comprehension based on American research touching upon both characteristics of each factors in Hungary and supposed reasons of Hungarian student's low achievement. The main reasons -among others – according to the author are the traditional frontal teaching, the lack of student centred cooperative methods and differential teaching. Teachers use only one book, neglect motivating children to read. Pupils do not have enough reading-exercises in school, teachers cannot help readers struggling with difficulties. The author writes more in details about reading comprehension strategies and possible ways of teaching them, given that this is a fairly little known area in this country, even though in the States it has been a research topic for the past thirty years. Finally she makes some proposals to change the present unfavourable situation.

FINÁNCZ JUDIT

Doktori képzés és témavezetés a Debreceni Egyetemen

Magyarországon 1993-ban teremtődtek meg az angolszász típusú doktori képzés jogszabályi keretei, amelyek még napjainkban is formálódnak. A tanulmány célja, hogy a tudományos képzés európai fejleményeinek bemutatásával és egy magyarországi empirikus vizsgálat adatainak elemzésével rámutasson a doktori képzés kulcsproblémáira.

A doktori képzés modelljei[1]

A kontinentális Európa doktori képzését az 1990-es évekig a hagyományos metódus jellemezte: a jelölt nem vett részt iskolarendszerű képzésben, hanem egyedül dolgozott témáján, a témavezetés egyéni, nem ritkán önkényes volt. A doktori cím megszerzése során az egyéni felkészülésen és kutatómunkán volt a hangsúly, ahol a témavezető és a tudományos címre aspiráló jelölt viszonya fontos szerepet játszott. A fokozatszerzéshez vezető út években mérve meglehetősen hosszúnak bizonyult, mivel a jelölt disszertációját gyakran olyan munkatevékenység végzésével párhuzamosan írta, amely nem állt kapcsolatban a tudományos dolgozat témájával. Emellett a jelölt és témavezetője között gyakran olyan függőségi kapcsolat állt fenn, amely a doktoráló későbbi tudományos munkáját megnehezíthette.Az 1990-es évek óta a legtöbb európai országban a tudományos képzés területén jelentős átalakulások mentek végbe. Ennek hátterében az a konszenzus áll, mely szerint a modern európai társadalmakban a hagyományos doktorátus már nem felel meg a jelen és a jövő kihívásainak. A tudástársadalomnak rugalmas, képzett tudományos kutatókra van szüksége, akikből jelenleg hiány van Európában, melyet csak részben magyaráz az USA elszívó hatása. Több gazdasági szakember egyetért abban, hogy Európa gazdasági túléléséhez sürgősen 600 és 800 ezer fő közötti kutatóra és tudósra lenne szükség, amely csak a tudományos pálya vonzerejének növelésével érhető el.[2]

Számos országban már az 1990-es években bevezették az amerikai mintára épülő szervezett doktori képzést, azonban több oktatáskutató úgy látja, hogy ez nem

---

[1] A doktori képzés modelljeiről bővebben lásd: Finánczi Judit, „A doktori képzés európai modelljei: az amerikai típusú Ph.D. és a skandináv modell létjogosultsága," in *Tavaszi Szél* 2006. (Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége, 2006), 145–149.

[2] Jan Sadlak, szerk., Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects (Bucharest: UNESCO – CEPES, 2004), 7.

jelent megoldást a problémákra.[3] Az Amerikai Egyesült Államokban a PhD képzésben résztvevők hallgatói státuszban teljesítik a fokozathoz vezető út mindkét lépcsőjét. Először szervezett képzésben meg kell szerezni a tanulmányi pontokat (*coursework*). Ebben a szakaszban a hallgatókat még annyira „iskolásnak" tekintik, hogy csak ritkán vonják be kutatásokba. A kurzusok teljesítése után következhet a kutatás, illetve a disszertáció és/vagy a publikációk megírása (*thesis writing*). A fokozatszerzésnek sokszor nem feltétele az értekezés megírása, általában elegendő négy-öt, a témában íródott hosszabb terjedelmű publikáció felmutatása. A doktori képzésben résztvevők közül csak kevesen részesülnek ösztöndíjban, a többség borsos tandíjat fizet, vagyis a doktori tanulmányok finanszírozását gyakran egyetemen kívüli munkából származó jövedelemből kell megoldani.[4] Több európai ország átvette az amerikai mintát azzal a különbséggel, hogy általában nincs éles cezúra a tanulmányi szakasz és a disszertáció írása között, hanem a kettő párhuzamosan folyik, illetve az ösztöndíjas doktoranduszok aránya magasabb, mint az USA-ban. Emellett a fokozatszerzéshez szükséges a disszertáció elkészítése, amit általában nyilvános védés követ. Az amerikai modellre jó példa a cseh, a spanyol, a brit, a magyar és a francia, illetve az átalakulóban levő német és osztrák doktori képzés.

Mindebből látható, hogy ebben az esetben a doktori képzés a felsőoktatás harmadik lépcsője, amely pontosan szabályozott és strukturált. A doktoranduszok hallgatói státuszban maradnak, és tevékenységükért ösztöndíjban részesül(het)nek. Köhler szerint „sokat várnak el tőlük, de keveset nyújtanak számukra".[5] A hallgatói jogviszony folytán ugyanis nem tisztázódnak a konkrét feladatok: a hároméves ösztöndíjat a doktoranduszoknak saját témájuk kutatására és a disszertáció megírására kellene fordítaniuk, amely kiegészülhet némi óraadói tevékenységgel. Azonban nincs szerződésben szabályozva, hogy a hallgatónak milyen egyéb kutatási és adminisztrációs tevékenységben kell részt vennie. Így a doktoranduszok gyakori túlterheltségéből adódóan sokszor elhúzódik (vagy elmarad) a disszertáció megírása. Az EURODOC[6] vizsgálatai alapján kimutatható, hogy a doktori képzés korábbi problémái – főként a magas lemorzsolódás és a hosszú fokozatszerzési idő – nem oldódtak meg az amerikai mintájú PhD képzés alkalmazásával.[7]

A doktori képzés másik alternatívája, ha azt a tudományos munka első fázisának tekintik, melynek során a doktoranduszok alkalmazotti – általában tudományos

---

[3] Antonia Kupfer és Johannes Moes, *Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen* (Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2004), 11–23.

[4] Patrick Dunleavy, *Authoring a PhD* (New York: Palgrave Macmillan, 2003), 17–20.

[5] Georg Köhler, „Promovieren mit Perspektive," in *Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen,* szerk. Antonia Kupfer és Johannes Moes (Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2004), 5. – a pontos német szöveg: „Man erwartet Großes von ihnen und bietet ihnen nur Kleines an".

[6] A EURODOC (European Council of doctoral candidates and young researchers) a doktoranduszok és fiatal kutatók európai ernyőszervezeteként működik 2002 óta.

[7] Answers the EURODOC 2003 Questionaire, http://www.eurodoc.net/download.php?lng=en

(segéd)munkatársi – státuszban tevékenykednek, ami több jogot nyújt számukra, de felelősségvállalást is megkövetel tőlük. Ezt a modellt főként a skandináv államokban, valamint Hollandiában, Belgiumban és Lengyelországban alkalmazzák, Norvégiában a doktorjelöltek négyéves munkaszerződést kötnek a felsőoktatási intézménnyel. Az ott töltött idő háromnegyedét a doktori fokozat megszerzésére kell fordítani, negyedét pedig tanítással kapcsolatos tevékenységre. A szerződés szabályozza a kölcsönös jogokat és kötelezettségeket. A doktorjelölteket diplomás szakemberekként alkalmazzák, általában az egyetemen tudományos munkatársként, emellett rendelkeznek minden munkavállalói joggal. Mindezt Norvégia a versenyképesség növelése érdekében teszi: ha a tudományos pálya vonzereje nő (anyagi és presztízs-szempontokat is figyelembe véve), akkor a legtehetségesebbek nem a külföldi tudományos munka vagy a privát szektor felé orientálódnak. A norvég kormány a reformok bevezetése előtt empirikus kutatást végeztetett a doktoranduszok helyzetéről, és az eredmények figyelembevételével alakították át a doktori képzés jelenlegi rendszerét.[8] Érdemes megjegyezni, hogy Norvégiában több mint két évtizeddel ezelőtt már bevezették az amerikai mintájú PhD képzést, és az 1990-es évek végén újra átalakították azt. A szervezett képzés alapja megmaradt, mindösszse a képzésben résztvevő jogviszonya változott meg: az alkalmazotti jogviszonyból fakadóan a doktori képzésben résztvevő minden szociális joggal rendelkezik (társadalombiztosítás, nyugdíj, anyasági támogatás stb.), ami nagyobb biztonságot nyújt számára.[9] Hollandiában már évek óta alkalmazottként foglalkoztatják a doktori képzésben résztvevőket mind az egyetemeken, mind a kutatóintézetekben, szintén négy évre szóló szerződéssel. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy bár a fokozatszerzési idő négy évnél tovább tart, viszont a lemorzsolódási arány jóval kedvezőbb a nemzetközi átlagnál: tudományterülettől függően a doktori képzésben résztvevőknek 60-70 százaléka megszerzi a tudományos fokozatot.[10]

Európai helyzetkép

A European University Association (EUA) 2004–2005-ben 48 európai egyetem doktori képzését vizsgálta, a tanulságokat a „Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" című kiadványában ismertette.[11] A felmérés meg-

[8] Georg Köhler, „Promovieren mit Perspektive," in *Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen,* szerk. Antonia Kupfer és Johannes Moes (Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2004), 6.

[9] Antonia Kupfer, „Norwegen – Vom Doktor zum PhD in gesicherter Beschäftigung," in Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen, szerk. Antonia Kupfer és Johannes Moes (Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2004), 65–68.

[10] Answers the EURODOC 2003 Questionaire. The Netherlands, http://www.eurodoc.net/download.php?lng=en (letöltve az internetről 2007. február 13.).

[11] Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004–2005. (Brussels: European University Association, 2005)

állapította, hogy az individuális tudományos képzés helyét Európa szerte átveszi a strukturált doktori program, melynek során a hallgatóknak kurzusokat kell teljesíteniük. A felmérésben résztvevő egyetemek eltérő jellegű kurzusokat hirdetnek meg a doktori képzésben résztvevők számára: a hallgatóknak nem ritkán olyan elméleti jellegű modulokat kell teljesíteniük, amellyel graduális tanulmányaik során már találkoztak. Az EUA napjaink kihívásait és a tapasztalt jó példákat figyelembe véve azt javasolja, hogy a leendő tudósok kutatásmódszertani jellegű, készségfejlesztő és idegen nyelvű kurzusokon vegyenek részt, hiszen életpályájukon ezeket tudják leginkább kamatoztatni. A készségfejlesztő tárgyak közül kiemelkedik a projektmenedzsment, a pénzügyi és vezetési ismeretek, valamint a kommunikációs és szervezési készség fejlesztésének fontossága. Negatív értékelést kaptak az elméleti kurzusok, ezeket a mesterszakon kell teljesíteni, kivéve, ha a doktorandusz más területen szerezte mesterdiplomáját. Azonban ebben az esetben is csak hiánypótló funkciót kaphatnak az elméleti modulok, melyekért nem jár kreditpont.

A vizsgálat résztvevői egyöntetűen hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a doktoranduszok a tudományos kutatást kutatócsoportban sajátítsák el az egyéni kutatómunka helyett. Emellett az EUA azt is szorgalmazza, hogy a doktoranduszok és témavezetőik szemeszterenként számoljanak be az előrehaladásról független bizottság előtt. Fontos, hogy nem csak a doktoranduszt, hanem a témavezetőt is felelősségre lehessen vonni, ha nem teljesül az előzetesen leadott ütemterv. Ennek érdekében témavezetői tréningeket kell szervezni, amely már több nyugat-európai országban (pl. Nagy-Britannia, Hollandia) bevett gyakorlat. A EURODOC „Ph.D. Supervision and Training" munkacsoportja[12] jelentésében megállapította, hogy az egyes európai országokban a témavezetők szerepe nagyon különböző, amely főként az eltérő tradícióknak köszönhető: az egyik póluson a „rendező" típusú témavezetők találhatók, akik kevés lehetőséget hagynak a doktorandusznak saját döntések meghozására a kutatási témával kapcsolatban. Az ellentétes pólust a segítő, orientáló típusú témavezető jelenti, aki nagymértékű önállóságot biztosít doktoranduszainak. Az első típusra jó példa Franciaország, a másodikra Portugália.

A munkacsoport követendőnek tartja az Ausztráliában és az Egyesült Államokban már bevált gyakorlatot, mely szerint a doktorandusznak nem csak egy témavezetője van, hanem a doktori iskola bizottsága további tanácsadókat vagy altémavezetőket (*minor supervisor*) jelöl ki a doktorandusz számára. A munkacsoport jelentése szintén nagy hangsúlyt fektet a témavezető és a doktori képzésben résztvevő kölcsönös felelősségére, emellett deklarálja, hogy a doktoran-

[12] Tim Brown, szerk, *Gathering of Evidence and Development of a European Supervision and Training Charter* 2004, http://www.eurodoc.net/workgroups/supervision/Eurodocsuptrain.pdf (letöltve az internetről 2007. február 13.).

duszokat az Európai Kutatói Charta szellemében kezdő kutatónak *(early stage researcher)* kell tekinteni, és diplomás munkaerőként alkalmazni.[13]

Magyarországi tendenciák

Magyarországon eddig egyetlen országos doktorandusz-vizsgálatot végeztek a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB), az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) és az Országos Doktori és Habilitációs Tanács[14] (ODHT) megbízásából az 1990-es évek végén, melynek eredményeit 1999-ben ismertették „Hallgatók a doktori képzésről" címmel.[15] A felmérés célja az volt, hogy a doktoranduszokról szerzett közvetlen vélemények és tapasztalatok alapján átfogó kép rajzolódjon ki a doktori iskolák működéséről. A felmérés szerint a doktorjelöltek több mint háromnegyede úgy véli, hogy a posztgraduális képzés megkezdésétől 4-5 év szükséges ahhoz, hogy eljusson a fokozatszerzésig. Ami a jövőbeli terveket illeti, a kérdezettek fele a későbbiekben kutató, oktató tevékenységet szeretne végezni szakterületén, egyharmada pedig a tudományterülethez kapcsolódó egyéb tevékenységet kíván folytatni. A doktoranduszok a legnagyobb esélyt az elhelyezkedésre az egyetemeken látják (tudományterülettől függően a kérdezettek 50–80 százaléka), ezt követik a kutatóintézetek (25–52 %). A felmérés emellett vizsgálta a doktori képzésben résztvevők iskolai pályafutását, személyes kapcsolatait, a doktori képzés körülményeit, valamint a doktori képzéssel kapcsolatos tájékozottságot. A kutatási zárótanulmányt sajnos nem publikálták, így a felmérés e kérdéskörökkel kapcsolatos eredményei nem nyilvánosak. A hazai doktori képzés tanulmányozásának egyik legfontosabb dokumentuma a MAB véleményező bizottságainak tapasztalata alapján összeállított anyag, amely a magyarországi doktori képzés első tíz évéről számol be.[16] A tanulmány leírja, hogy a magyar doktori képzés eddigi „sikertörténetének" árnyoldalai is vannak: a pénzügyi alapok bizonytalansága, a megnövekedett adminisztrációs terhek és a mennyiségi szemlélet előtérbe kerülése. Emellett további teendőként említi a hallgatói kompetenciák fejlesztését, a minőségbiztosítás megteremetését a doktori iskolákon belül, a hazai és nemzetközi tudományági kapcsolatok fejlesztését, valamint a doktori iskolák szintjén valódi tudományos műhelyek kialakítását.

---

[13] The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers (Brussels: European Commission, 2006) – EUR 21620

[14] Az Országos Doktori és Habilitációs Tanács

[15] Fábri György, Mit tudunk a doktoráltakról? – Helyzetfelmérő és módszertani tanulmány a Felsőoktatási és Tudományos Tanács számára a PhD-fokozattal rendelkezők életpályaesélyeinek kutatásához, http://www.ftt.hu/dosz/PhDtanulmany2001.doc (letöltve az internetről 2007. február 13.).

[16] Róna-Tas András: A doktori iskolák helyzete és jövője (2003), http://www.mab.hu/doc/DI-Konyv2003.doc (letöltve az internetről 2007. március 1.).

2006 nyarán e tanulmány szerzője empirikus vizsgálatot végzett a Debreceni Egyetem doktoranduszai körében.[17] A felmérés során 808 debreceni doktorandusz kapott egy komplex kérdőívet, közülük 210 fő töltötte ki és küldte vissza azt. A kérdőív foglalkozott a tanulmányi pályafutással, az eddigi munkaerőpiaci tapasztalatokkal, a későbbi szakmai és magánéleti tervekkel, valamint a doktori képzés körülményeivel. A következőkben a doktori képzéssel kapcsolatos itemek értékelése következik.

A 210 fős minta több mint fele, 112 fő részesül állami ösztöndíjban, a többiek költségtérítéses képzés keretében végzik a doktori képzést. Az országos adatokhoz képest a mintában a nők enyhén felülreprezentáltak (52%), amely valószínűleg annak tudható be, hogy Debrecenben műszaki területen nem működik doktori képzés.

Tevékenységek, követelmények a doktori képzésben

A doktoranduszok a doktori képzés keretében hetente átlagosan 4 órát töltenek Ph.D. kurzusokon, de az állami ösztöndíjasok és a költségtérítésesek között rendkívül nagy a szórás. Az állami ösztöndíjasok többnyire heti 4–6 órát oktatnak a graduális képzésben, amelyhez heti 6–10 órás felkészülési idő társul.

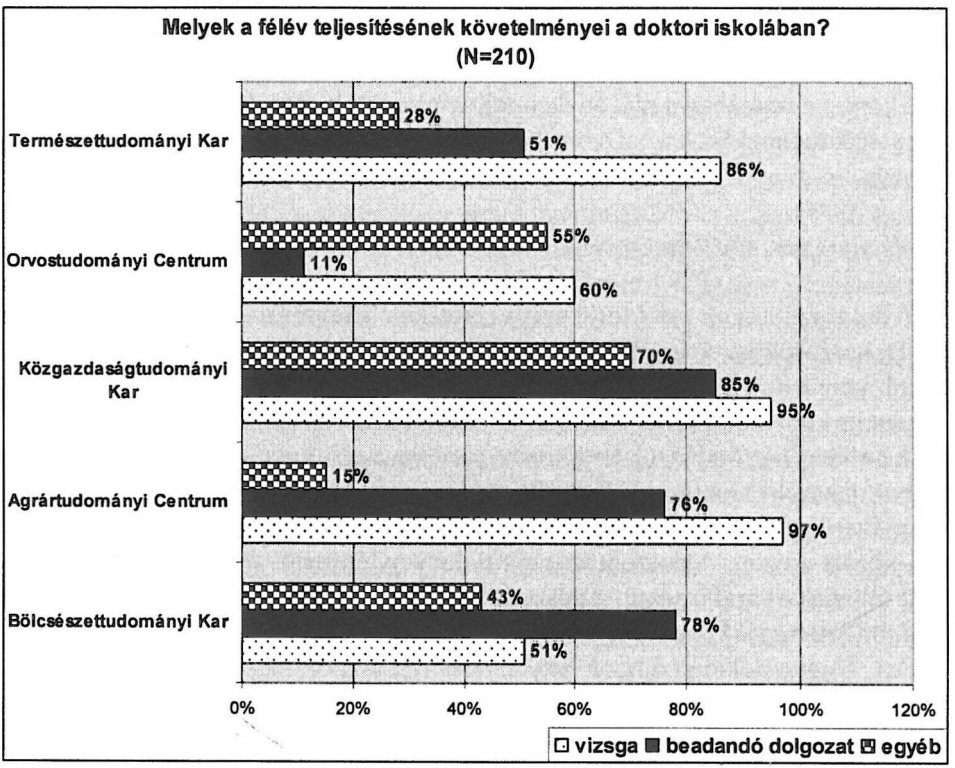
Az állami ösztöndíjasok nagy része részt vesz egy kutatócsoport munkájában (labor, tanszéki kutatások). E tevékenység a természettudományi és orvostudományi területen doktorálók körében heti 30–45 óra, a többiek esetében heti 2–10 óra között mozog. A doktoranduszok tudományterülettől függően hetente 4–10 órát töltenek el szakirodalmi tájékozódással, a humán területen kutatók többet, a reál területen kutatók kevesebbet.

Azt, hogy a doktoranduszok hetente mennyit foglakoznak kutatási témájukkal, két fontos tényező határozza meg: a képzési forma és a tudományterület. A legkevesebbet a humán területen kutató költségtérítéses képzésben résztvevők foglalkoznak választott témájukkal (heti 2–5 óra), a legtöbbet pedig a természet- és orvostudományi területen kutató állami ösztöndíjasok (heti 25–40 óra). A doktori iskolához kötődő adminisztrációs munka végzése főként a humán területen doktori képzésben résztvevő állami ösztöndíjas doktoranduszokat érinti (heti 3–6 óra).

A tanulmányi kreditpontok megszerzésének módja szintén doktori iskolánként különbözik. A legtöbb doktori iskolában a doktoranduszoknak vizsgázniuk

[17] A debreceni vizsgálatot 2004-ben megelőzte egy országos, nem reprezentatív, feltáró jellegű doktorandusz-vizsgálat, melynek eredményeiről bővebben lásd: Finánccz Judit, „A doktori képzésben résztvevők helyzete Magyarországon," *Educatio* (2005): 2. szám. 433–438.

kell, de a bölcsészkaron gyakran egy-egy beadott tanulmány alapján jár a kredit. Emellett egyéb kreditszerzési lehetőség is nyílik a doktoranduszok előtt: oktatási, tudományszervezési tevékenységért vagy publikációért szintén kaphatnak kreditpontokat, ez főként a DE Közgazdaságtudományi Kar, az Orvostudományi Centrum és a Bölcsészettudományi Kar doktori iskoláira jellemző *(1. ábra)*. A válaszokból kiderül, hogy a Természettudományi Kar, az Agrártudományi Centrum és a Közgazdaságtudományi Kar doktori iskoláiban vizsgáznak a doktoranduszok a legnagyobb arányban, de kurzustól függően beadott tanulmányra is kapnak kreditpontot a doktori képzésben résztvevők.



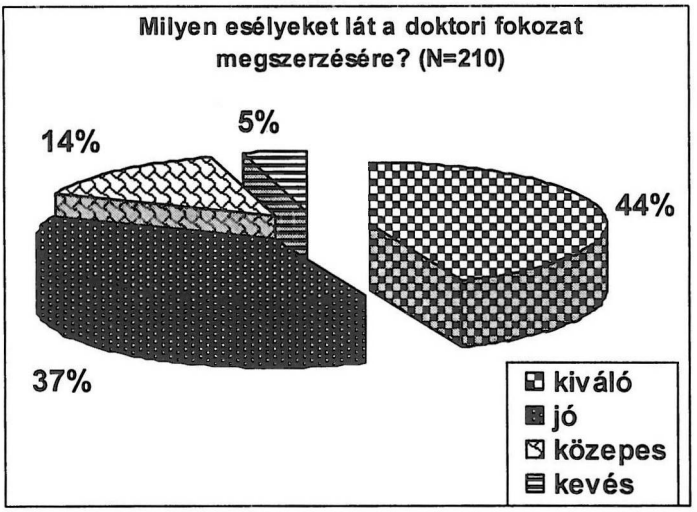
1. ábra

A kreditpontok megszerzésének követelményei a doktori képzésben a Debreceni Egyetemen

Fokozatszerzési esélyek

A doktori képzésben résztvevők elsöprő többsége optimista a fokozatszerzés tekintetében: több mint 80 százalékuk jónak vagy kiválónak ítéli meg saját fokozatszerzési esélyeit, mindössze 5 százalékuk véli úgy, hogy csekély esélye van a

doktori fokozat elnyerésére *(2. ábra)*. Mindez ellentmond az elmúlt évek fokozatszerzési adatai[18] alapján becsülhető kimeneti aránynak:[19] az EURODOC és a Doktoranduszok Országos Szövetsége becslése szerint az 1993 és 2000 között a szervezett doktori képzésbe belépők közül kevesebb, mint harmaduk szerzett fokozatot.



2. ábra

Fokozatszerzési esélyek megítélése a Debreceni Egyetem doktoranduszai körében

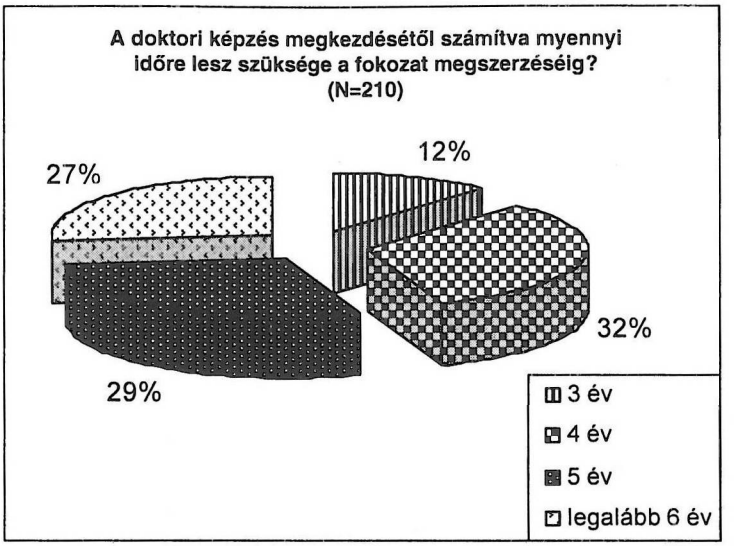
A fokozatszerzéshez szükséges időt már reálisabban becsülik meg a kérdezett doktoranduszok: csaknem 60 százalékuk úgy véli, hogy legalább öt év telik el a képzés elkezdésétől számítva a disszertáció megvédéséig, e csoport fele, a teljes minta 29 százaléka pedig 6 évre vagy ennél is hosszabb fokozatszerzési időre számít *(3. ábra)*.

Témavezetés

A doktoranduszoknak témavezetőjüket egy skálán kellett értékelniük, ahol a legpozitívabb értékelés az ötös volt. Az 1. táblázaton látható, hogy a kérdezettek többnyire elégedettek témavezetőjükkel: a legmagasabb értékelést a kettejük személyes kapcsolata kapta, de összességében is négyes feletti értékeléseket adtak a doktoranduszok. Szinte minden válaszadó témavezetőjét szakmailag kompe-

[18] Doktori védések évenként Magyarországon, http://sql.ph.hu/mab/odhny/index.html

[19] A fokozatszerzési arány pontos meghatározása azért jelent problémát, mivel az egyéni felkészülők és a szervezett képzés keretében doktorálók fokozatszerzési statisztikáit a MAB egységesen kezeli.



3. ábra

A fokozatszerzéshez szükséges idő megítélése a Debreceni Egyetem doktoranduszainak körében

tensnek tartja, bár a témavezetői tevékenységet némileg alacsonyabb pontokkal értékelték.

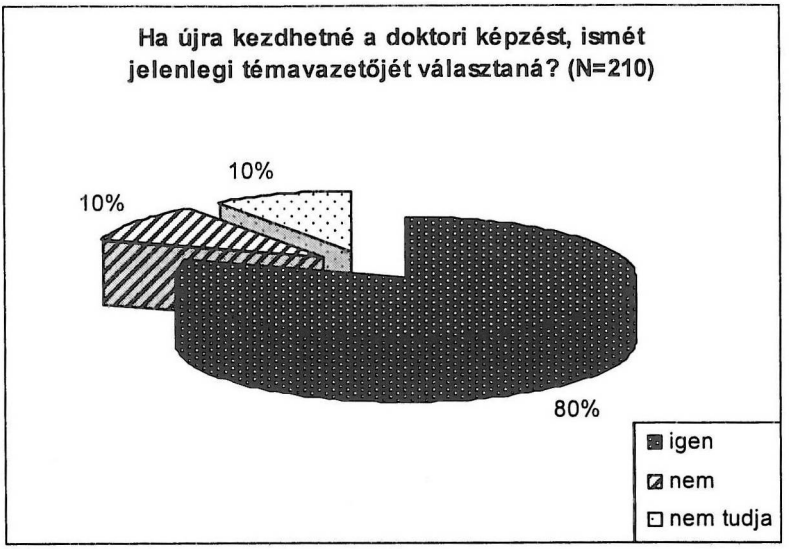
A zárt kérdéseket követően a doktoranduszok nyitott kérdésre válaszolva is kifejthették gondolataikat a témavezetésről, de csak a minta mintegy 20 százaléka élt a lehetőséggel. Közülük többen (19 fő) panaszkodtak arra, hogy témavezetőjük időhiány miatt nem tud velük eleget foglalkozni.

1. táblázat

A témavezetés megítélése a Debreceni Egyetem doktoranduszainak körében

	értékelés
Emberileg jó a kapcsolata témavezetőjével.	4,53
Doktori témáját tekintve kompetensnek tartja.	4,41
Doktoranduszainak témavezetését megfelelően látja el.	4,19
Elegendő konzultációs lehetőséget biztosít.	4,10
Összességében vett elégedettség.	4,27

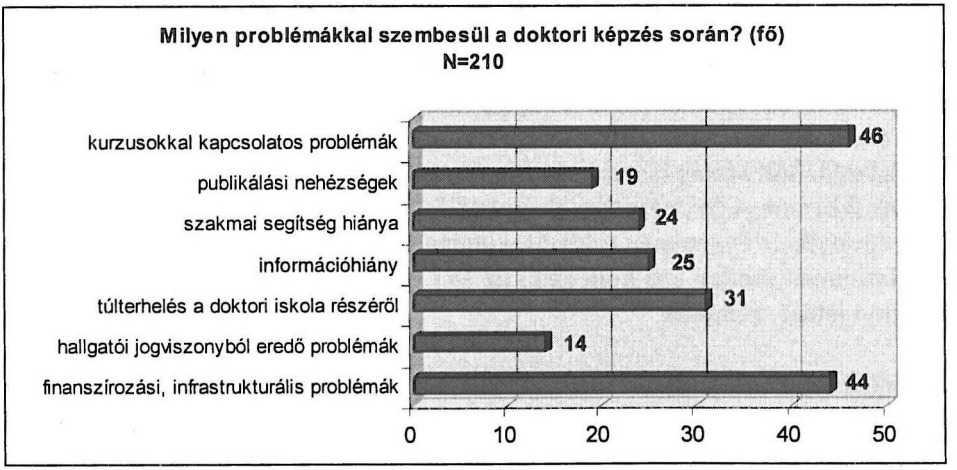
Az értékelés eredményeinek ismeretében egyáltalán nem meglepő, hogy a kérdezett doktoranduszok 80 százaléka ismét jelenlegi témavezetőjét választaná, ha újra kezdené a doktori képzést. Mindössze egytizedük választana másik témavezetőt, és hasonló arányuk bizonytalan a kérdésben *(4. ábra)*.



4. ábra

Problémák a doktori képzés során

A doktoranduszok nyitott kérdésre válaszolva szabadon nevezhették meg azokat a problémákat, melyekkel a doktori képzés során szembesültek. Az általuk megnevezett tényezőket az adatok értelmezésének megkönnyítése érdekében hét problémakörbe kódoltam. Egy válaszadó több problémát is megemlíthetett, az eredményeket az 5. ábra mutatja.



5. ábra

Problémák a doktori képzés során

A doktoranduszok számára a legnagyobb nehézséget a doktori iskola által szervezett kurzusok jelentik. A költségtérítéses képzésben résztvevők arról panaszkodtak, hogy problémát jelent számukra a kötelező kurzusokon való részvétel. Általános vélemény a válaszolók körében, hogy túl soknak tartják a teljesítendő kurzusok számát, úgy gondolják, hogy mindez a doktori témájukban történő elmélyülést akadályozza. Több doktorandusz említette, hogy a doktori kurzusoknak nem látják értelmét, mivel sok köztük az elméleti jellegű, amelyet akár már graduális képzésben is hallgattak, és a kurzusok színvonalára is többen panaszkodtak. A doktoranduszok – főként az állami ösztöndíjasok – másik fontos problémaként a kutatás finanszírozási gondjait jelölték meg: a kísérleti területen sokan említették az alapvető infrastrukturális hiányosságokat, de a könyvtári szakkönyvellátottság elégtelenségére és az idegen nyelvű könyvek hiányára is többen panaszkodtak. Az állami ösztöndíjasok több mint negyede sérelmezi, hogy a képzés három éve alatt a doktori iskola túlterheli őket, és számos olyan tevékenységet kell végezniük, amely nem tartozik doktori témájukhoz (oktatás, tanszéki kutatásokban való részvétel, adminisztráció stb.), így nem látnak esélyt arra, hogy a képzés során elkészítsék disszertációjukat. Főként a költségtérítéses képzésben résztvevő doktoranduszok panaszkodtak a doktori iskolán belüli információáramlás elégtelenségére: későn értesülnek a kurzusok pontos időpontjairól és az egyes kurzusokhoz kapcsolódó követelményekről. További problémaként említették a válaszadók a szakmai segítség hiányát, főként témavezetőjük részéről. Ez azért is figyelemreméltó, mivel előzőleg a témavezetői tevékenységre alapvetően kedvező értékeléseket adtak. A költségtérítéses képzésben résztvevők közül többen panaszkodtak a publikációs lehetőségek hiányára, de az állami ösztöndíjasok közül is többen megemlítették, hogy a doktori iskola gyakran nem tudja finanszírozni a nemzetközi konferenciákon történő szereplésüket.

A hallgatói jogviszonyból eredő problémák főként az ösztöndíjas képzésben résztvevőket érintik, hiszen ők nem vállalhatnak teljes idejű munkát az ösztöndíj mellett. A három évre szóló ösztöndíj adó- és járulékmentes, ami azt jelenti, hogy a gyermeket tervező doktoranduszok nem kaphatnak GYED-et, emellett a kutatómunkával töltött három év nem számít bele a szolgálati időbe, és banki hitelt sem tudnak felvenni. A doktoranduszok úgy vélik, hogy bár ugyanolyan értékes munkát végeznek az egyetemen (oktatás, kutatás, adminisztráció), mint alkalmazotti jogviszonnyal rendelkező kollégáik, az élet egyéb területén hallgatói státuszuk hátrányt jelent számukra.

Összegzés

A vizsgálat eredményeinek ismeretében elmondható, hogy a doktori képzés nemzetközi tendenciái és problémái (nagyarányú lemorzsolódás; több év telik el a képzés befejezése és a fokozatszerzés között; a tudományos pálya kevésbé vonzó a

fiatalok számára) Magyarországon is érzékelhetők. A rendszerváltozás időszakában a magyar oktatáspolitika felismerte a doktori képzés átalakításának szükségességét, így a reformok tekintetében több nyugat-európai ország előtt jár.

Mivel Magyarországon csak 1993 óta folyik doktori képzés, természetes, hogy keretei még formálódóban vannak. A jelenlegi képzési szabályok megfelelnek a Bolognai Folyamat háromciklusú rendszerének, tehát e tekintetben nem indokolt a doktori képzés gyökeres átalakítása.

A Debreceni Egyetem doktoranduszai körében végzett vizsgálat azt mutatja, hogy tudományterülettől és doktori iskoláktól függően a doktori képzés körülményei egy intézményen belül is jelentősen eltérő képet mutatnak. Ugyanakkor léteznek olyan közös problémák (finanszírozás, témavezetők és doktoranduszok túlterheltsége, kutatásmódszertani és készségfejlesztő kurzusok hiánya), melyek megoldása a képzés hatékonysága szempontjából alapvető fontosságú.

JUDIT FINÁNCZ

DOCTORAL TRAINING AND SUPERVISION AT THE UNIVERSITY OF DEBRECEN

The study presents the development of doctoral studies in Europe and analyses the results of a survey made in the circle of Ph.D. students at the University of Debrecen, Hungary. The research was made 2006, the complex questionnaire was filled by 210 Ph.D. candidates. The main issues examined in the survey are: qualifications, experiences on labour market, circumstances of the doctoral training, supervision, career and privacy plans. The paper focuses on the conditions of doctoral training and supervision. The results of the survey show that these conditions are very different within an institution, depending on the discipline and the doctoral school. However, there are common problems: financial and infrastructural issues, overtaxing of Ph.D. candidates and supervisors and lack of competence based courses. If these problems are not solved, the effectiveness and quality of the doctoral training will be imperilled.

Gimnáziumból líceum. Tantervi és szervezeti reformok a soproni evangélikus iskolában a 18. században

A soproni líceum, a Nyugat-Dunántúl és a hazai evangélikusság eme évszázadokon keresztül egyik legmeghatározóbb tanintézete az idei évben ünnepelheti fennállásának (egészen pontosan protestáns szellemiségű tanintézménnyé válásának) 450 éves évfordulóját.[1] Többek között a jubileum ténye ösztönzött arra, hogy dolgozatomban az iskola történetének egy korszakát, illetve az adott időszak talán egy ilyen szűkre szabott terjedelmű tanulmányban is elemezhető, de igen jelentős problémakörét vizsgáljam.

Az iskola ötödfél évszázados történetének több szempontból is kiemelten fontos időszaka a 18. század.[2] Míg a korábbi évszázadokban politikai nyomásra többször is be kellett zárni az iskola kapuit, addig az 1682-es újraindulást követően az egész 18. század során folyamatosan működhetett, még ha a protestánsokra ferde szemmel néző államhatalom a század első kétharmadában az intézmény szabad fejlődését számos tekintetben korlátok közé is szorította.[3] Míg a 16. és a 17. században az iskolában oktatott tananyag szintje jobbára nem haladta meg a korabeli hazai gimnáziumokban szokásosan nyújtott ismereteket, addig az általunk vizsgált évszázadban az egymást követő tantervi reformok nyomán az oktatott tárgyak körét fokozatosan bővítették, filozófiai, teológiai és jogi diszciplínákat is ta-

---

[1] 150 éve él a soproni köztudatban azon elképzelés, hogy 1557 óta áll fenn az evangélikus líceum. Valójában azonban az iskola sokkal régebbi múltra tekint vissza: a soproni plébániai iskola már a 14. század közepétől bizonyosan működött. Ha nem is pont 1557-ben, de valamikor az 1550-es években az iskola „újjászületett", vagyis a szervezetét megreformálták, és a továbbiakban csak protestáns szellemiségű tanítókat alkalmaztak. 1557 ennek az átalakulásnak a szimbolikus évszáma. Az iskola középkori viszonyaihoz lásd: Házi Jenő, „A soproni plébániai iskola," *Soproni Szemle* (1939): 103–116. Az 1557-es évszám „pontosságának" kérdéséhez: Karner Károly, „Adalékok Sopron iskolatörténetéhez," *Diakonia* (1981): 60–62.

[2] Az iskola 18. századi viszonyairól tájékozódhatunk a nyomtatásban megjelent iskolatörténeti monográfiákból is. Müllner Mátyás, *A sopron iág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda igazgatósága,1857), Győrffy Sándor és Hunyadi Zoltán, szerk., *A soproni líceum* (Budapest: Tankönyvkiadó, 1986), de a korszak alapvető feldolgozása egy kéziratban maradt mű: Németh Sámuel, *A soproni ev. lyceum történetének egy százada 1681–1781. I–III.* (Kézirat. Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium Könyvtára, Sopron) Németh Sámuel a két világháború között a soproni evangélikus gimnázium igazgatója volt.

[3] A korabeli államhatalom evangélikus iskolákat korlátozó intézkedéseihez lásd: Kosáry Domokos, Művelődés a XVIII. századi Magyarországon (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1950), 112–113.

nítani kezdtek, vagyis olyan ismeretköröket, melyek a korban a felsőfokú képzés tananyagát képezték. Tanulmányomban annak a folyamatnak a főbb állomásait kívánom bemutatni, melynek során a kezdetben még csak tipikusan középiskolai szervezetű és tantervű soproni iskola előbb gimnáziumi szervezetű, de felsőbb ismereteket is nyújtó, majd szervezetében is felsőfokúnak, líceumnak minősíthető intézménnyé vált.

Hogy egy protestáns iskolakollégiumban a 16. és a 18. század között oktattak-e felsőfokúnak számító ismereteket, illetve, hogy egy iskola a korabeli szervezete alapján felsőfokú intézménynek minősíthető-e, és pontosan mely időszakokban minősíthető annak, e kérdések eldöntése nem könnyen megoldható feladat. Mint ismeretes, a hazai református és evangélikus hitfelekezeteknek a 18. század folyamán még nem sikerült olyan országos hatáskörű egyházszervezeteket kiépíteni, amelyek hathatósan befolyásolni tudták volna az egyes intézményfenntartók (egyházkerületek, egyházközségek) iskolákra vonatkozó döntéseit.[4] Az államhatalom 1777-ben az I. Ratio Educationis kibocsátásával kísérletet tett ugyan az egész magyarországi közoktatás egységesítésére, a rendeletben foglaltakat azonban a hazai protestáns felekezetek egyházi és tanügyi autonómiájukra hivatkozva magukra nézve nem tekintették kötelezőnek.[5] Mivel tehát a század folyamán a protestáns, azon belül az evangélikus szellemiségű iskolák esetében mind az egyetemes egyházi, mind az állami egységesítő kísérletek eredménytelenek voltak, ezért az egyes iskolafenntartók „szabadon" határozhatták meg intézményeik szervezetét és tantervét.

A fentiekből következik, hogy csak az egyes tanintézetek felépítésének, tan- és órarendjeinek alapos vizsgálata után dönthető el, hogy egy adott iskolában volt-e, és ha igen, akkor pontosan mely időszakban felsőfokú képzés.[6] A vonatkozó egyetemtörténeti és neveléstörténeti szakirodalom meghatározza azokat a kritériumokat is, melyek alapján egy konkrét korabeli protestáns tanintézetben folyó képzés felsőfokúnak minősíthető. Szögi László amellett érvel, hogy csak azok a korabeli protestáns iskolakollégiumok tekinthetők felsőfokúnak, ahol a gimnáziumi tananyag és a teológia mellett filozófiai kurzusokat is tartottak a hallgatóságnak.[7] Mészáros István is a filozófia megfelelő terjedelemben történő előadásában látja a kérdés eldöntésének kulcsát. Szavait idézve: „Ha egy kollégiumnak azonban csupán egyetlen felnőtt tanára van, aki egy személyben az intézmény rektora, akkor

---

[4] Vö: Finánczy Ernő, *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I.* (Budapest: MTA, 1899), 204.

[5] Mészáros István et al., *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 333.

[6] Finánczy Ernő, *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I.* (Budapest: MTA, 1899), 193.

[7] Szögi László, „A nemzet kertjének nevelő oskolái. A magyar felsőoktatás rövid története," in *Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái,* szerk. Szögi László (Budapest: Magyar Felsőoktatás, Művelődési és Közoktatási Minisztérium1994), 19.

ez nem nevezhető „teljes" kollégiumnak, mivel a rektor a teológus növendékeket oktatta, a bölcselet teljes mélységű előadására aligha kerülhetett sor".[8] A felnőtt tanárok számát illető kritérium az evangélikus tanintézetek esetében szó szerint véve nem alkalmazható, mivel itt többnyire a gimnáziumi klasszisokban is felnőtt tanárok oktattak. Inkább azt érdemes vizsgálni, hogy a filozófiai és teológiai jellegű tárgyak oktatásával egy adott időszakban hány tanár volt megbízva.

Dolgozatom további részében a fentebbi kritériumok alapján elemzem a korabeli iskolarektorok, tanárok, esetleg más felkért személyek által a soproni evangélikus iskola számára készített szervezeti és tantervi javaslatokat, a ténylegesen bevezetett tanrendeket, és a tanintézmény korabeli működésre vonatkozó egyéb információkat. Megállapításainkat alapvetően a tantervek elemzésére építjük, tisztában vagyunk ugyanakkor azzal, hogy a belőlük levonható következtetések nem biztos, hogy minden korszakra vonatkozóan hűen tükrözik a korabeli viszonyokat. A türelmi rendelet kibocsátásáig az államhatalom korlátok közé szorította a korabeli evangélikus intézmények többségének fejlődési lehetőségeit. A 18. század első harmadában a felsőbb tárgyak oktatására a hazai evangélikus gimnáziumok közül csak a pozsonyi (1724) kapott engedélyt.[9] A többi jelentősebb evangélikus gimnázium (Késmárk, Lőcse, Eperjes és Sopron), az egyik alapvető feladatukat, a lelkészképzést (teológiai tárgyak oktatását) csak titokban láthatták el. Ilyen irányú tevékenység napvilágra kerülése esetén az iskolák csak nehezen kerülhették el a lefokozást, esetleg a teljes bezárást. Mindebből az következik, hogy a korabeli tantervek vélhetőleg nem sorolták fel az iskolában oktatott összes tárgyat és a használt tankönyvek mindegyikét. A valós viszonyok feltárásához lehetőség szerint más információkat is fel kell használni.

Sopronban a 17. század derekán két evangélikus gimnázium működött egymás mellett. A „német gimnáziumban" németül, a „magyar gimnáziumban" pedig magyar nyelven vezették be a diákokat a latin nyelv ismeretébe.[10] Az 1671 és 1681 közé eső évtized erőszakos ellenreformációs törekvései pecsételték meg a két virágzó tanintézet sorsát. 1674-ben a soproni evangélikus gyülekezet arra kényszerült, hogy iskoláit és templomait átadja a királyi kamarának, a lelkészeknek és tanítóknak 15 napon belül el kellett hagyni a várost. Közvetve Thököly hadi sikereinek, közvetlenül pedig az 1681-ben, Sopronban ülésező országgyűlés vallásügyi és a kifejezetten Sopronra vonatkozó törvényeinek köszönhetően a város evangélikussága már 1682-ben újra iskolát nyithatott. Ekkor azonban a korábbi kettő helyett már csak egy „latin iskola" nyitotta meg kapuit.[11]

---

[8] Mészáros István, *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948.* Általánosan képző középiskolák (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988), 33.

[9] Vö: Horváth Márton, főszerk., *A magyar nevelés története I.* (Budapest: Tankönyvkiadó, 1988), 125.

[10] Németh Sámuel, „Magyar gimnázium Sopronban. 1657–1674," *Soproni Szemle* (1958): 35–46.

[11] Az 1674–1682 közötti évek fejleményeihez lásd: Müllner Mátyás, *A sopron iág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda Igazgatósága, 1857), 41–49.

Az iskola a korábban megszüntetett gimnáziumokhoz hasonlóan öt osztállyal, és az osztályok élén egy-egy tanárral kezdte meg működését. Az oktatótevékenységet kezdetben irányító tanterv nem maradt fenn az utókorra. Megőrződött viszont egy tantervi javaslat, melyet 1689-ben Röschel János[12] soproni születésű wittenbergi egyetemi tanár készített a soproni konvent felkérésére.[13] A javaslat első pontja szerint meg kell hagyni az osztályok és a tanárok számát (innen tudhatjuk, hogy ötosztályos szervezettel nyílt meg újra az iskola). Az első két osztályban a latin nyelv alapelemeivel, a harmadikban a grammatikával, a negyedikben a szintaxissal és poétikával, az ötödikben pedig a retorikával kell foglalkozni. A javaslat az iskolai oktatás alapvető célját egyrészt a latin nyelv alapos elsajátíttatásában, másrészt a kegyesség és az erkölcsösség jellemvonásainak kialakításában határozza meg. A vázlatos tervezet egy akkoriban tipikusnak mondható gimnáziumi, latinos-humanisztikus tanterv bevezetését javasolja. A tervezetben a magasabb tudományokról, a filozófiáról és a teológiáról nem esik szó.

A Röschel-féle tervezet csak javaslat maradt, az iskola további működését csak annyiban befolyásolta, hogy Fridelius János[14] rektor által 1694-ben készített, és a konvent által ugyanekkor elfogadott és bevezetett új tantervben kimutatható a hatása. Fridelius rektor részletesen kidolgozott tantervet készített a gimnázium és a hozzá tartozó német tannyelvű elemi iskola számára. A gimnáziumi nevelés és oktatás célját három fogalommal fejezte ki: pietas (kegyesség), honestas (becsület) és humanitas (műveltség). A célmeghatározásban Comenius hatását érhetjük nyomon. A gimnázium tananyagát ő négy osztály keretében tartja feldolgozhatónak (lényegében megőrizte a korábbi osztályszerkezetet, hiszen a legalsó osztályban eddig is csak elemi ismereteket tanítottak). Az egyes osztályokban oktatott tantárgyak túlnyomóan a latin nyelv magas szintű elsajátítását és a vallástan megismerését szolgálták. A reáliák egyáltalán nem kaptak helyet a tervezetben (pedig már Röschel is javasolta az aritmetika, a geometria, a földrajz és a csillagászat oktatását), és nem kaptak helyet a filozófia egyes diszciplínái sem, a logikát kivéve. A Fridelius-féle tanterv egy középfokú, humán gimnázium tipikusnak mondható tananyagát írta elő, az akkoriban itt folyó képzés még nem minősíthető felsőfokúnak.

---

[12] Röschel János egy soproni szállodatulajdonos fiaként született. A soproni evangélikus gimnázium elvégzése után 1672-től tanulmányait a wittenbergi egyetemen folytatta, később ugyanott lett egyetemi tanár. 1712-ben halt meg.

[13] A javaslatot elemzi: Müllner Mátyás, *A soproni ág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda Igazgatósága, 1857), 50–53.

[14] Fridelius János 1633-ban született Sopronban. A gimnázium után Wittenbergben folytatott felsőbb tanulmányokat. Hazaérkezve tanárként működött a soproni iskolában 1664-től 1674-ig. 1682-ben őt választották az újonnan megnyílt tanintézet első rektorának. A rektori hivatalt 1712-ig töltötte be, 1719-ben hunyt el. Az életrajzhoz lásd: Németh Sámuel, „Fridelius János," *Soproni Szemle* (1941): 238–239.

Az általunk elemzett kérdéskör szempontjából az első jelentősebb változást a Frideliust hivatalában felváltó Deccard János Kristóf rektor[15] által 1718-ban és 1719-ben készített tantervek bevezetése jelentette. Deccard 1712-től töltötte be az iskola rektori tisztét. Miután 1718-ban a gimnáziumot hatosztályos tanintézetté fejlesztették, a konvent felkérésére a rektor még abban az évben elkészítette az iskola alsó öt osztályának tantervét. A legfelsőbb osztály (a rektoré, tehát a saját osztálya) tantervét csak 1719 februárjában fejezte be.[16] Ezek a konvent által elfogadott tervezetek több mint húsz évig, lényegesebb módosítás nélkül érvényben maradtak. Sajnálatos módon azonban csak töredékesen maradtak fent: a negyedik-ötödik osztályokra vonatkozó részek elvesztek.

Az alsó három osztályra vonatkozó tanterv a Fridelius-féle (fentebb tárgyalt) tervezet hatását tükrözi, és valószínűsíthető, hogy a negyedik és az ötödik osztályok tananyagát is ez az irány jellemezte. Továbbra is szinte kizárólag a latin nyelv alapos elsajátítását és a vallástanítást szolgálták a tervbe felvett tantárgyak.[17] A reáliák itt is teljes mértékben hiányoznak.

A korábbi tervezetekhez képest jelentős eltérést mutat viszont a legfelsőbb osztály tananyaga. Míg Röschel és Fridelius tanterveikben még a „filozófia" és a „teológia" tárgyelnevezéseket is kerülték (félve az esetleges retorzióktól), addig Deccard a felső osztály anyagába a latin költők és prózaírók, a görög írók és az Újszövetség olvasása mellett helyet adott a teológia körébe vágó tudományoknak és a filozófiai tárgyaknak is (logika, metafizika, etika). A legfelsőbb osztály tantervének kezdősora (magyarra fordítva) a következőképp hangzik: „A hétfői napnak minden órákra beosztott idejét véleményem szerint csak filozófiai előadásokra kell fordítani, még pedig olyan módon, hogy a logikának és a metafizikának leghasználatosabb szabályait a hallgatóság felfogásához mérten

---

[15] Deccard János Kristóf 1686-ban született Sopronban. A helyi iskola elvégzése után rektor elődjéhez hasonlóan 1707-től kezdve ő is Wittenbegben folytatott akadémiai tanulmányokat, itt szoros kapcsolatba került az 1689-ben tantervi javaslatot készítő Röschel Jánossal. 1712-ben, huszonhat éves korában hívták haza az iskola élére. Még egyetemi évei alatt fordult az érdeklődése a botanika felé, melynek elsőrangú tudósává vált. Ékes klasszikus latinsága miatt a Jénai Latin Társaság (Societatis Latinae Jenensis) 1740-ben tagjai közé választotta. Az ebből az alkalomból írott értekezésében negatív fényben tüntette fel a soproni evangélikus gimnázium fenntartó hatóságát. A sértődött konventtagok 1740. július 11-én megfosztották rektori hivatalától. 1764-ben hunyt el. Az életrajzhoz lásd: Leitner József, „Deccard Kristóf János," *Soproni Szemle* (1941): 136-138.

[16] A tanterv keletkezésének körülményeit és jellemzőit részletesen elemzi Németh Sámuel a kéziratban maradt monográfiának az iskola belső életével foglalkozó második részében (Németh Sámuel, *A soproni ev. lyceum történetének egy százada 1681–1781. II.* (Kézirat. Berzsenyi Dániel Gimnázium Könyvtára, Sopron)

[17] Müllner Mátyás, *A sopron i ág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda igazgatósága, 1857), 64.

jól begyakoroltatjuk".[18] A filozófiai (logikai és metafizikai) tanulmányok szükségességét a következő szavakkal indokolja Deccard: „Ezeket a tanulmányokat ugyanis semmiképpen sem nélkülözheti az az ifjúság, amelyet magasabb tanulmányok elvégzésére készítünk elő..."[19]A tanterv készítője az erkölcsfilozófia tanulmányozására a csütörtök délelőtti órákat rendelte. Az etika tanulmányozására a következő szavakkal buzdított: „Magát az ethika tanulmányozását pedig több ok miatt nagyon komolyan ajánlom. Hisz mindenki előtt világos, mindenki meg van győződve arról, hogy az ifjúság nevelésében nemcsak a szellemre, az észre vonatkozó szabályokat kell megtanultatni, hanem ügyelnünk kell arra is, hogy tanulóinkat cselekedeteikben az erény, a becsület irányítsa".[20]A vallástan tanításához rendelt tankönyvek címében szerepel a „teológia" kifejezés (König: Theologia Positiva, Schmidt: Compendium Theologiae).

A Deccard-féle tanterv(ek) bevezetése volt az első nagyobb előrelépés a líceummá, tehát felsőfokú tagozattal is rendelkező tanintézetté válás útján. Pusztán a szervezeti felépítését tekintve a tanintézet ezután is középfokú intézmény maradt („csak" hat osztály, a felsőbb tárgyakat egy tanár oktatja), de a legfelsőbb osztály tananyagában már „hivatalosan" is helyet kaptak az akkoriban felsőfokúnak számító teológiai-filozófiai jellegű ismeretek. A felsőbb tárgyak oktatására egyébként a pesti vallásügyi bizottmány is felfigyelt. 1721-ben elmarasztalták a soproni evangélikus gyülekezetet, mert annak iskolájában felsőbb tudományokat is oktattak.

Deccard János Kristófot az iskola élén veje, Hajnóczi Dániel[21] váltotta fel 1741-ben. Korai halála miatt (1747) csak hat évig vezette a tanintézetet, mégis az iskola történetét feldolgozó művek szerzői általában őt tekintik a 18. század legkiemelkedőbb rektorának. Megválasztása után nagy lendülettel fogott neki az iskolai állapotok megreformálásának.[22] Még a beiktatása előtt készített egy terjedelmes iratot az iskolai viszonyok javítása céljából (Desideria Scholastica / Kívánságok az iskolára vonatkozólag 1740). A konvent nagyrészt az abban fog-

---

[18] Deccard-féle tervezet latin szövege és annak magyar fordítása megtalálható Németh Sámuel kéziratának függelékében. Németh Sámuel, *A soproni ev. lyceum történetének egy százada 1681–1781 Okmánytár.* (Kézirat. Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium Könyvtára, Sopron.) A latin szövegeket a szerző fordította magyarra.

[19] Lásd az előző lábjegyzetben írtakat.

[20] Lásd a 18. lábjegyzetet.

[21] Hajnóczi Dániel Vágbesztercén született 1690. április 10-én. Iskoláit sűrűn váltogatta, a középiskolai tanulmányait Sopronban fejezte be, majd Wittenbergbe ment tanulni. Amikor 1718-ban a soproni gimnázium osztályainak számát ötről hatra emelték, őt hívták meg az újólag létesített osztály tanárának. Deccard leányát vette nőül, 1741-től 1747-ig, haláláig töltötte be az iskola rektorának tisztét. Ékes latinsága miatt kora Cicerójának nevezték, és őt is tagjai sorába választotta a Jénai Latin Társaság (Societatis Latinae Jenensis). Az életrajzhoz lásd: Németh Sámuel, „Hajnóczi Dániel," *Soproni Szemle* (1941): 234–238.

[22] A reformmunkálatokat és az új tantervet részletesen elemzi kéziratos monográfiája második részében Németh Sámuel II. (Kézirat. Berzsenyi Dániel Gimnázium Könyvtára, Sopron.)

laltak alapján fogalmazta meg az iskola új, huszonhét pontból álló szabályzatát 1741-ben. Témánk szempontjából fontosabb, hogy a rektor a hivatalba lépését követően egy új tantervet is készített. A Hajnóczy által készített tervezet kisebb módosításokkal a század nyolcvanas éveinek közepéig meghatározta az iskolában folyó oktató-nevelő munka főbb kereteit.

Mielőtt hozzáfogott volna az új tanterv elkészítéséhez, tanulmányozta a korábbi rektorok (Fridelius, Deccard) tervezeteit, és más korabeli evangélikus iskolák (Besztercebánya, Győr, Pozsony) szervezetét. A pozsonyi iskola szervezete és tanterve volt a legfőbb minta. A szellemi áramlatok közül a pietizmus nyomta rá leginkább a bélyegét az új tantervre.[23]

Hajnóczi megtartotta az iskola 1718-óta fennálló hatosztályos szervezetét. Ugyanakkor ő volt az első tantervkészítő, aki az osztályokon belül pontosan megjelölte az évfolyamok számát is. A legfelsőbb osztályt három, a második és a harmadik osztályokat kettő, a negyedik és az ötödik osztályokat másfél, a hatodikat pedig egy év alatt lehetett elvégezni. Az egész „gimnáziumi" tanfolyam elvégzése tehát tizenegy évet igényelt. Szakított a korábbi tantervek egyoldalúan humán irányával: a tantárgyak közé a vallástan, a latin és a görög mellé felvette az egyetemes és magyar történelmet, az egyetemes és hazai földrajzot, az aritmetikát, a filozófiát és az újságolvasást is.[24]

A Hajnóczi-féle tanterv életbe léptetését is jelentős előrelépésnek tekinthetjük az általunk vizsgált kérdéskör, a líceummá válás folyamatában. Igaz ugyan, hogy a felsőbb tárgyak oktatására még ezután is csak egy osztály és egy tanár szolgált. De ezt az osztályt a korábbi kettő helyett most három év alatt lehetett elvégezni. Az osztály tananyagában nagy súllyal szerepel a vallástan (teológia) és a görög nyelv tanulmányozása, mely végső soron szintén a teológusképzés szolgálatában állt. Szerepelt az osztály tantervében a filozófia számos ága is. A diákoknak tanulmányozniuk kellett a bölcselet történetét, a logikát, a metafizikát, és az etikát is. A teológusok képzése tehát ekkor már gondos filozófiai alapozásra épült.

Végül, de nem utolsósorban a Hajnóczy-féle tantervben találunk először említést a jogi ismeretek oktatásáról, melyek a korban nem a gimnáziumok, hanem a protestáns iskolakollégiumok felsőbb (akadémiai) tagozatainak (és természetesen az egyetem jogi karának) tananyagát képezték. A legfelső osztály (a prima) diákjainak „politikát" is tanulniuk kellett. A tervezet szerzője ugyan pontosabban nem határozza meg, hogy mit is kell elsajátítani a tárgy keretében, de tankönyvnek Puffendorf: De officio hominis ac civis (Az ember és a polgár kötelességéről) című művét írta elő. Ez a könyv pedig morálfilozófiára és a természetjogra vonatkozó ismereteket tartalmazott. Mint fentebb már említettük, ezt követően több

---

[23] Fabiny Tibor, „A soproni evangélikus líceum története (1557–1908)," in *A soproni líceum, szerk.* Győrffy, Sándor és Hunyadi Zoltán, (Budapest: Tankönyvkiadó, 1986), 44.

[24] Müllner Mátyás, *A sopron iág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda igazgatósága, 1857),70–71.

évtizedig nem történt jelentősebb változás az iskola tantervében, tananyagában, kivéve éppen a jogi ismeretek oktatását. 1766 tavaszán a soproni konvent (mint iskolafenntartó) jelentést küldött az iskola helyzetéről a Helytartótanácsnak. A tájékoztatásból kiderül, hogy ekkor, tehát 25 évvel a Hajnóczi-féle tanterv bevezetése után csak egy abban nem szereplő tárgyat oktattak: a „természeti és népjogot" (jus naturae et gentium).[25]

Még a 18. század közepén sem lehetett a soproni iskolában nyíltan felsőbb tárgyakat oktatni. Erről tanúskodik egy feljelentő levél is, melyet az iskola egy volt diákja[26] fogalmazott 1749 tavaszán, és a győri püspöknek küldött el. „A levélíró szerint a soproniak a rhetorikán kivül a legszélesebb értelemben tanítanak oly tudományokat is, melyekre nincsen királyi engedélyök. Nemcsak dialektika fordul elő tantervökben (mint sokszor hazug módon állítják), hanem metaphysika, logika, ethika, politika és oekonomika is, még pedig nem is Aristotelesnek, hanem néhány újabb protestáns bölcselőnek, Wolffnak és Leibnitznak dögleletes (pestillentissima) szellemében, melynek az az ismertető jele, hogy nem az igazságot kutatja, hanem a katholikusok ellen irányuló kifakadásokban tetszeleg. Mindez titokban, az ártatlanság leple alatt történik; s ha a soproni jezsuita professzorok vagy más katholikus egyének ellátogatnak iskolájokba, hamarosan sarokba dobják philosophiai és theologiai könyveiket, s legfelső osztályukba hurczolják rhetorikai és grammatikai kézikönyveiket."[27]

Az iskola szervezetének és tantervének továbbfejlesztéséhez az 1781-ben kiadott türelmi rendelet teremtette meg a politikai feltételeket. A soproni evangélikus gyülekezet már 1785-ben felkért egy bizottságot a tanintézet új szervezetének és tantervének kidolgozására.[28] A bizottmány elnöke a polgármester volt (Gabriel Lajos), helyet kapott benne több lelkész, az iskola rektora (Farkas Ádám) és conrectora (Wietoris Jonathán). Mire a tervezet elkészült, már Wietoris Jonathán[29] volt az új rektor, így a tanterv az ő nevével fonódott össze.

A tervezet értelmében a korábbi két felső osztály helyett három osztályból álló felsőbb tagozatot (líceumot) kellett szervezni. A felsőbb tagozaton a továbbiak-

---

[25] A jogi ismeretek oktatásának kérdéséhez: Németh Sámuel, *A soproni ev. lyceum történetének egy százada 1681–1781 II.* (Kézirat. Berzsenyi Dániel Gimnázium Könyvtára, Sopron.)

[26] Orlich Márton. Előbb egy gúnyiratot jelentetett meg az egyik soproni lelkész ellen (1747), majd miután az iskolát elhagyva a jezsuitáknál lelt menedéket, feljelentette volt tanintézetét.

[27] Finánczy Ernő, *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I.* (Budapest: MTA, 1899), 203.

[28] Müllner Mátyás, Müllner Mátyás, *A sopron iág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda igazgatósága, 1857), 83.

[29] Wietoris Jonathán a gömör megyei Kúntapolcán született 1738-ban. Iskoláit Dobsinán, Késmárkon és Sopronban végezte, majd több német egyetemen is tanulmányokat folytatott. 1763-tól Csetneken rektor, majd 1764-től Sopronban conrector, végül 1785-től ugyanitt rektor volt 1794-ig. Haláláig (1802) mint conrector működött. Az életrajzhoz lásd: Németh Sámuel, „Wietoris Jonathán, a soproni ev. Líceum rektora," *Soproni Szemle* (1942): 300–303.

ban három szaktanár fog működni (a szakoktatás helyett eddig az osztálytanítás volt a gyakorlat). Az egyik tanár a jog és a történelem, a másik a bölcsészet és a matematika, a harmadik pedig a teológia és a keleti nyelvek előadója legyen. A három osztály anyagát ötéves tanfolyamra osztották fel. A felső tagozatban csak akadémiai jellegű tárgyakat kívántak oktatni, ezért a klasszikus nyelvi-irodalmi tanulmányokat az alsó négy osztályra korlátozták.[30]

Az ismertetett tervezet egy főiskola, egy „teljes kollégium" képét vetíti elénk, ahol jól elkülönül egymástól az elemi ismereteket nyújtó alsó, a klasszikus nyelvi-irodalmi képzés szolgálatába állított közép-, és az akadémiai tárgyakat (filozófia, jog, teológia) oktató felső szint. Itt már minden – a tanulmányom elején ismertetett – kritérium teljesül: a hallgatók alapos filozófiai oktatásra épülő teológiai képzést kapnak, és a felső tagozaton egynél több tanár oktat. A nagyszabású terv azonban, főképp anyagi okokból, nem valósult meg azonnal maradéktalanul. Csak 1788-ban sikerült egy némileg hiányosabb tantervet életbe léptetni (a három felső osztály anyagát négy és fél év alatt kellett elvégezni stb.), és ténylegesen csak 1803-tól tanított a felső tagozaton három tanár). A 18. század végén és a 19. század elején többször is változtattak a tanterven (főleg az oktatott tantárgyak száma tekintetében). A felsőbb tagozat azonban, tehát a tanintézet főiskolai jellege a 19. század közepéig megmaradt.[31]

PATYI GÁBOR

[30] Müllner Mátyás, *A sopron iág.hitv. evang. főtanoda története* (Sopron: Evangélikus Főtanoda igazgatósága. 1857), 84.

[31] Az iskola 18. század végi és 19. századi viszonyairól újabban: Fabiny Tibor, „A soproni evangélikus líceum története (1557–1908)," in A soproni líceum, szerk. Győrffy, Sándor és Hunyadi Zoltán (Budapest: Tankönyvkiadó, 1986), 53–82. Lásd még Müllner Mátyás és Payr Sándor idézett műveinek vonatkozó részeit.

Thoughts on Education in Hungary in the Age of Enlightenment

Pedagogy, by gradually separating from philosophy, became an independent science at the age of enlightenment in Europe. The period of Hungarian Enlightenment was from the 70's of the eighteenth century to the middle of the 1820's. There had already been antecedents of the changes in Hungary, of course, in the earlier decades of the eighteenth century.

It was the German pietism that made its effects to be felt in Hungary.[1] The Hungarian theologians, who were educated in Halle, got acquinted with the ideas of pietism.[2] György Bárány, Francke's student, translated the adaptation of his master's work on pedagogy – prepared by –Wirth, a Nürnberg pastor (*Kurzer und einflätiger Unterricht)* into Hungarian which was published in Halle in 1711.

The most important Hungarian pietist, Mátyás Bél, who was the most outstanding Hungarian scientist of the age, absorbed the ideas of pietism in Halle. When returning home, he started the reorganisation of the evangelic lyceum of Pozsony in 1714 on the basis of the pietist's ideas and transformed its curriculum. He was one of the founding members of the first important organisation of the Austrian Enlightenment, the "Societas eruditorum incognitorum in terris Austriacis" which was created in Olmütz.

In the late baroque period some changes could also be felt even within the Catholic Church. Piarist monks played an important part in the realisation of the enlightened reforms. From the thirties and forties of the eighteenth century, a lot of them got acquainted with the eclectic so called "recentior philosophia"

---

[1] Béla Szent Iványi, "A pietizmus Magyarországon," (Pietism in Hungary) Századok (1935): 1–38, 157–180, 321–333, 414–427., Sándor Payr, A pietizmus paedagogikája (Pozsony: Wiagand, 1908) At the university of Halle, for example, between 1700 and 1714, there were 112 students from Transylvania, Upper Hungary and Transdanubia. There were not only theologists but also young persons studying to become a lawyers or doctors among them. 22 Hungarian people took their meals at the canteen of Francke's orphanage between 1705 and 1713. In return for this, they performed supervising and teaching jobs. Hungarian families of high rank also sent their children to study in Halle. The sons of Baron Hellenbach with their tutor, Istvan Karolyi, also studied here, just like the sons of the family Roth from Eperjes with their private teacher, György Bárány.

[2] Besztercebánya, Győr and Pozsony were regarded as the Hungarian centres of Pietism in the first half of the 18th century. A large number of teachers and clergymen considering the reform of public education important worked in these cities. The most outstanding among them were János Burius, András Torkos, Márton Vázsonyi and Gergely Fábri.

in Rome – mainly by the works of Eduardo Corsini – which contributed to the development of Hungarian Enlightenment through Corsini's Hungarian students. They wrote their schoolbooks of enlightened spirit on the basis of the teachings of Descartes, Newton, Leibniz and Wolff.

These various church reform movements joined the reform efforts of the Enlightened Absolutism from the sixties of the eighteenth century. Hungarian educational theory started at this time, and developed slowly. It reflected the pedagogic ideas of the European Enlightenment but by applying them to the special Hungarian conditions. While the pedagogical works in Europe were written almost only in national languages at that time, in Hungary these works were written in Latin, in German and in Hungarian. Due to the characteristics of the Hungarian development, however, it is incontestable that our enlightened authors consciously made efforts writing in their mother tongue.

It is extraordinarily difficult to grasp the presence, speed of spreading and scope of the ideas of the European Enlightenment in Hungary. How and by which channels did these ideas come into Hungary?

In the period of the Enlightenment, the carriers and mediators of the new ideas were newspapers and periodicals. Despite the strict conditions of the censorship, almost all the important books of enlightened ideas and the products of the European press of that time came into Hungary sooner or later. The book purchasers of the libraries of the Hungarian aristocrats, the Hungarian travellers visiting European towns, the students learning abroad – the will-be clergymen and teachers – all arrived home with bags full of books. In this way, these works arrived even in the remotest villages of the country. The books of course were not read only by their owners but also by the intellectuals living in the neighbourhood.

During the Enlightenment the clergymen and teachers, who had learned at universities abroad, diffused the new ideas from the pulpits and from the teachers' desk, to the public. They were also aware of Hungarian needs: they wished to apply the pedagogical ideas of the Enlightenment to the Hungarian conditions.

The library catalogues and inventories provide information on the spreading of the pedagpgical literature of Europe in Hungary. If we examine the material of aristocrats' private libraries and the material of schools', intellectuals', priests', teachers' libraries available from the period of the Enlightenment we can have information on what was known of the European pedagogical literature in Hungary at the end of the eighteenth and in the first decades of the nineteenth century.

It is known that the most important Hungarian aristocrats' libraries contained a lot of works of the writers of the English, German and French Enlightenment.[3]

---

[3] Margit Szarvasi, *Magánkönyvtáraink a 18. században* (Our Private Libraries in the 18th Century) (Budapest: Magyar Nemzeti Múzeum Országos Széchényi Könyvtára, 1939), Gábor Kelecsényi, *Múltunk neves könyvgyűjtői* (Our Book Collectors in the Past) (Budapest: Gondolat Kiadó,1988), György Kókay, "Hajnóczy József, Széchényi könyvtárosa," (József Hajnóczy, Széchényi's Librarian) *Magyar Könyvszemle* (1978): 11–23.

Gedeon Ráday, József Teleki, Sámuel Teleki, Ferenc Széchényi, György Festetics, like other aristocratic book collectors added new books to their collections by the help of qualified book purchasers who bought the works from the booksellers of European towns. These books were often prohibited in Hungary and were often taken into Hungary in secret and hazardous ways. In most of the aristocrats' collections the works of Montaigne, Pascal, Christian Wolff, Leibniz and the French encyclopaedists could be found.

Locke was also very popular among our aristocrats. The original copy and the German and French publications and the Hungarian version of his work translated by Ádám Székely from French in 1771 were also present in the collections. In the same way, Fénelon's work on education could also be found in French and German in these libraries. Francke's books, Salzmann's works and several of Campe's and Trapp's works could also be found in the private libraries of the Hungarian aristocrats. These libraries were open for the family's friends, and for some writers and scientists. In one of the important private libraries, in the collection the one of József Teleki's of Marosvásárhely, Basedow's "Elementarwerk" could also be found.

The fact that our aristocrats not only read the pedagogical books of the European Enlightenment but also used the ideas which appeared in them, is proven by facts. Some of them eg. György Festetics, László Teleki, Pál Ráday had their children educated in following these ideas. The education plans, were prepared by the fathers for the tutors of their children remained in manuscripts.[4]

The most modern pedagogical ideas were also widely spread by the school libraries of the period. The libraries of Pozsony, Sárospatak, Debrecen, Pápa and other school-libraries also contained foreign contemporary pedagogical works in great majority.

Besides the aristocrats' libraries and the collections of pedagogical institutes, some intellectuals of that time – writers, teachers – also possessed a lot of pedagogical books. All these libraries and collections show evidence of the fact that the foreign works carrying the pedagogical ideas of the Enlightenment were present and spread in Hungary in spite of the very strict conditions of censorship.

The effects of pedagogical ideas of the English and French Enlightenment appeared less than the German ideas which had a stronger influence. This is not surprising. Our geopolitical situation and historical past can explain the more influential presence of Austrian and German cultural effects. The works of the

---

[4] Katalin Fehér, "Teleki László nevelésügyi munkásságához," (László Teleki's Pedagogical Works) *Magyar Könyvszemle* (1985): 62–67; Katalin Fehér, "A felvilágosodás pedagógiai eszméi és a főúri magánnevelés," (The Pedagodical Ideas of the Enlightenment and the Private Education of the Aristocrats) *Iskolakultúra* (1996): 85–93, Katalin Fehér, "Ráday Pál ismeretlen kéziratos utasítása fia nevelõjének," (Pál Ráday's Unknown Instruction to His Son's Tutor) *Magyar Könyvszemle* (1997): 220–225.

philosophers of the European Enlightenment were present in their original language and in German translations in the Hungarian collections. It is also worth examining what the authors of that time considered to be worth translating into Hungarian.

Locke's work, "Some Thoughts Concerning Education", was translated by count Ádám Székely into Hungarian in 1771 not from the original work but from Coste's French translation. The reform of Felbiger influenced the teaching method of Hungarian Catholic schools. There were press debates on the "method of norms" that was introduced in Hungary.[5]

Due to the fact that during the Enlightenment Hungarian protestant students attended German universities, it was natural that the greatest attention was paid to the pedagogical works of the writers of the German Enlightenment. The German philantropism was especially popular. Gergely Berzeviczy visited Basedow's Philantropium in 1786 and he wrote about it in his diary and correspondence with much respect. There were not any educational institutes similar to philantropiums founded in Hungary. However, it is known that János Herepei educated the senior Károly Szász (who later became the famous teacher of the Reformed College of Nagyenyed) on the basis of Basedow's theories at the early years of 19th century. Other German philantropist effects can also be proven. A lot of Hungarians visited Salzmann's institute founded in Schnepfenthal in 1784. (Between 1786 and 1849 366 Hungarians visited the institute.)[6] Simon Igaz translated Salzmann's work, "Wise Sebastian" in 1797, then some years later, the Moral Book for Starters was published in the translation of Mihály Berzsi in Pozsony in 1803. Gábor Eöri Fülöp published Salzmann's work, "Heaven on this Earth" in Hungarian in Kassa in 1806. The *Crab book* and the *Ant book* were also translated several times. There were several people in Hungary who subscribed to the works of Salzmann and his colleagues. For example, Sámuel Tessedik ordered Salzmann's "Christliche Hauspostille" a collection of speeches, published in 1792-94, in 32 copies, and two renowned teachers and scientists of Northern Hungary, Károly György Rumi and Keresztély Genersich, subscribed to Gutsmuts's "Gymnastica".

The famous German philantropist Campe's works were even more popular in Hungary. His book entitled "Book on morals" was first translated by Ferenc Kovács but the translation was not published.[7] The work was first published in Ferenc Földi's Hungarian translation in Komárom in 1789. It was published again in Nagyszombat in 1790 then also in Nagyszeben in 1794. Campe's "Psychology"

---

[5] Katalin Fehér, "Neveléselméleti kérdések felvilágosodás- és reformkori folyóiratainkban," (The Questions of Educational Theory in the Periodicals in the Age of Enlightenment and in the Reformed Age) *Magyar Könyvszemle* (1985): 233–241.

[6] Ödön Szelényi, "Schnepfenthal és Magyarország," (Schnepfenthal and Hungary) *Magyar Paedagógia* (1929): 179–191.

[7] Ferenc Kováts: *Erköltsi oktatások* (Moral Teachings) 1780. Autogr. 158 f. MTAK Ms. 21.

was translated by several people. First Péter Bárány's translation (1791), then Sándor Nagy's translation (1794) appeared. Sámuel Andrád translated Campe's "Father's advice to my daughter" into Hungarian four years after the original publication in 1789, but – we do not for what reason – the translation is in manuscript.[8] A lot of Campe's works written for the young were also translated many times into Hungarian.

The Hungarian authors often wrote their works on educational theory in German and in Latin. German was widely spoken all over Hungary, and in our country Latin was the language of education and science at that time. First Gergely Fábri must be mentioned who worked as a headmaster in the College of Eperjes. In this book titled Considerationes rei scholasticae ad publicum juventutis patriae emolumentum in meliusvertendae. (Viennae 1773.) we can feel the influence of Gessner, Ernesti and Rollin. János Genersich a teacher at Késmárk, also studied the pedagogical ideas of the Enlightenment in German universities.[9] His main work, "Beitrage zur Schulpädagogik"[10] that was published in Vienna in 1792, shows the ideas of Trapp, Gedike and Abbt. In 1795 the Hungarian Jakab Glatz, a teacher in Salzmann's institute in Schnepfenthal published his work written in the spirit of philantropism "Ein Wort über Erziehung" in Pozsony.[11] He expressed theories, which were similar to his masters' ideas. János Kriebel, the evangelic priest of Kislomnic, also published his theoretical pedagogic work in German. (Ansichten des jetzigen Erziehung der Jugend nebst Vorschlägen solche zu verbessern von einem Ungenannten. Leutschau, 1809.) He followed the ideas of

---

[8] Manuscript. MTAK RUI 4–r. 63. Samuel Andrad started translating this work in 1793, notified the 13th December, 1793 issue of the paper Hungarian Mercurius. "I started translating the Advice of Campe to his Daughter – Vätterlicher Rath für meine Tochter – into Hungarian. I announce this so that if there has been no translation to it so far, nobody should start working on it from now on, but if someone has already done it, he or she should let me know about it, so that I could work on another translation for our Nation to benefit from." *Magyar Mercurius* 13 December, 1739, 1039.

[9] Genersich was born on 15 August, 1761 in Késmark. He started his studies in his home town, then he continued them in Debrecen and later in the famous Lutheran Lyceum of Pozsony. He attended the university of Jena from 1782 to 1785. Here he studied philosophy and theology. After returning home he worked as a private teacher for two years. In 1788, he became a teacher of the Lutheran Lyceum of Kesmark. He worked there for thirty years, teaching pedagogy among other subjects. The manuscript of his pedagogical lectures in Latin (*Ars Pedagogica,* 1812.) could be found in the library of the Lutheran Lyceum in Kesmark before World War I. The manuscript, unfortunately, can not be found already. From 1821 he was teaching ecclesiastical history and canon law at the Protestant Theological Institute of Wien for four years, up to his death on 18 May, 1825. Genersich wrote a lot of – at that time very popular – textbooks and readers for young children in German.

[10] Katalin Fehér, "Genersich János német nyelvű pedgógiai műve 1792-ből," (János Genersich's Pedagpgical Work in German from 1792) *Magyar Könyszeme* (1994): 339–341.

[11] Ödön Szelényi, "Schnepfenthal és Magyarország," (Schnepfenthal and Hungary) *Magyar Paedagógia* (1929): 179–191.

Pestalozzi but the thoughts of the German philantropists, mainly those of Campe are also reflected in this work.

János Szeberényi, the later evangelic superintendent, published his pedagogical work written for young teachers in Latin in Pozsony in 1810. (De praccipuis capitibus primae educationis per paedagogos horumque munera. Posonii. 1810.) He gives valuable advice to private educators and public school teachers dealing with 6–10-year-old children. His advices were based on the basis of Campe, Salzmann, Niemeyer and Pestalozzi's ideas. Niemeyer was also popular in Hungary. His wellknown work, the "Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern und Schulmänner" published in Halle in 1796, also made great influence in Hungary. József Ürményi, an importnat educational politician of the age already offered the work to Hungarian educators in 1812. Its translation by János Ángyán was published in two volumes in Pest.[12] Georg Fridrich Sailer's book on methodology in public schools, which also contains theoretical pedagogical arguments, was adapted into Hungarian. Its title was School leader, and was written by an evangelic dean, József Szakonyi, who studied in Jena. Zolikofer's "Moralische Erziehung" was translated by Sándor József into Hungarian in 1796. Pestalozzi's influence in Hungary must be separately mentioned. Pestalozzi's work "How Gertrude teaches her children", was available in Pest in 1801. And the new publication of "Lenard and Gertrude" had 30 subscribers in Pest at the end of the years of 1810's. Pestalozzi, "the educator of the poor" became first known among the aristocrats in Hungary. In 1808 Teréz Brunszvik and her sister, Jozefin visited Pestalozzi's institute. Later Miklós Vay sent János Váradi Szabó – the will-be tutor of his sons – to Yverdon in 1810-11. In 1817 Váradi Szabó's work On the improvement of the situation of elementary schools in Hungary written in Pestalozzi's spirit was published. In 1817, Pestalozzi's colleague, Egger worked as a gymnastic teacher at the Vay family, moreover, Váradi Szabó and Egger participated in the reorganisation of the evangelic school in Pest. They wished to apply Pestalozzi's method in that school. The first press debate took place in Hungary in 1816–17, just in connection with Pestalozzi's educational principles.

The scientists dealing with the history of education have not paid enough attention to the role of press. In Hungary during the age of the Enlightenment the books were mainly influenced by the ideas of the earlier ages, the newspapers and periodicals followed the more modern ideas.

The Hungarian press was born in the last decades of the eighteenth century. It covered pedagogical topics from the beginning. Many articles on education can be found both in our first newspapers and our oldest periodicals. But from the

[12] Leopold Chimani, *Nevelés és tanítástudomány I–II.* (The Science of Education) ford. Ángyán János. (Pest: Trattner, 1822–1833)

second period of the age of Hungarian Enlightenment, even scientific pedagogical studies appeared in our periodicals.[13]

Magyar Hírmondó (Hungarian Chronicle) the first newspaper in Hungarian, founded by Mátyás Rát in Pozsony in 1780, often dealt with cultural and within this, educational questions. It gave information on books of "public utility". The readers informed the editor of *Magyar Hírmondó* on pedagogical works, being prepared, and he informed the readers of the newspaper on them before their publication. The other Hungarian newspapers of that period, such as *Magyar Kurír (Hungarian Courier), Magyar Merkurius (Hungarian Mercurius), Erdélyi Magyar Hír-Vivő (Hungarian Chronicle of Transylvania)* and *Hazai és Külföldi Tudósítások (Home and Foreign Reports)* also published summaries on foreign pedagogical works and their Hungarian translations.

The *Mindenes Gyűjtemény (Miscellaneous Collection)* published in Komárom between 1789 and 1794 also dealt with problems of education more often.[14] The editor tried to inform continuously his readers on the latest pedagogical results and he considered it to be important to write about books on educational topics.

Erdélyi Muzéum (Museum of Transylvania) was published from 1814 until 1818. The editor Gábor Döbrentei, and the circle around the periodical were devoted supporters of the enlightened ideas. The periodical regularly covered the theoretical questions of education, it did a lot for the nation's educational matters during its four years existence. The staff saw very good opportunities in promoting civil ideas and principles in the education of the young generation.

Tudományos Gyűjtemény (Scientific Collection) (1817–1841) our first scientific periodical was founded in Pest. It issued several educational publications.[15]

Felső Magyar Országi Minerva (Minerva of North Hungary) was founded in Kassa. This also published studies on the theory of education. Although this newspaper rather represented conservative tendencies, it also published several articles containing modern ideas.

In the period of Enlightenment most of the nation's intellectuals were clergymen. The young people, who had been educated at foreign universities got acquinted with the ideas of Enlightenment. After taking their position as clergymen, could make use of their acquired knowledge only within the framework of their

---

[13] These publications of the Enlightenment are a tremendous unexploited source of material, the exploration and treatment of which seems to be of vital importance not only for the researches of the Hungarian history of education but also for the thorough investigations of the characteristics and contents of our literature of periodicals.

[14] Katalin Fehér, "A Mindenes Gyűjtemény és a felvilágosodás kori pedagógia kérdései" *Magyar Könyvszemle* (1990): 134–137.

[15] Katalin Fehér, "Neveléselméleti kérdések felvilágosodás- és reformkori folyóiratainkban," (The Questions of Educational Theory in the Periodicals in the Age of Enlightenment and in the Reformed Age) *Magyar Könyvszemle* (1985): 233–241.

profession. The sermon received special importance at the end of the eighteenth century. It became the basis of spreading the new, enlightened ideas. All the ideological and scientific information could be expressed here which the writer (the priest) wanted to transfer to the public (the congregation). The sermons of the eighteenth century can be devided into two big groups: usual Sunday or holiday speeches and funeral orations. The latest were mainly spoken at the burials of notable personalities, when the priest proclaimed the gospels of consolation almost in the form of a scientific discourse in front of the public who gathered from several places.... Some collections of sermons are almost the thesauruses of the knowledge of the period.

During the period of the blossoming of the national professional pedagogical literature, in the last decades of the eighteenth century, some of the priests recognised that the believers had to be convinced about the necessity of good education. Due to the fact that a lot of believers never read any books, the priests, who had been educated at foreign universities and had acquired a great amount of knowledge, thought it was very important to also advertise the ideas of the Enlightenment from the pulpit. At the end of the eighteenth century and at the start of the nineteenth century a lot of church speeches were held on the ideas of education. Especially at the start and at the end of the school year the church representatives tried to inform the people on the importance of children's education and other educational questions. But they often spoke about their ideas on various pedagogical questions at funerals as well. In a lot of cases these sermons were printed so they serve valuable supplements for research on the Hungarian history of education.

The Hungarian research on the history of education has always paid little attention to examine the questions hidden in sermons,[16] though, the huge manuscript and printed resource material is valuable from pedagogical point of view.

The authors of sermons dealt with a lot of important questions, which played an outstanding role among the pedagogical ideas of the Enlightenment. The speeches emphasise that children must be provided with useful knowledge in the schools and they must be educated to be useful citizens of the state. The authors say that the education of girls is also important, so the opportunities of acquiring modern education must also be ensured for them. Sermons, because of the enlightened ideas contributed to the development of the Hungarian pedagogical thinking.

In our reformed colleges some subjects were taught in Hungarian from the first years of the eighteenth century. As it was an old college custom, the teachers provided their students with the texts of their lectures, which they copied for

[16] Katalin Fehér, "Nevelési tárgyú egyházi beszédek a 18. század végén," (Sermons on Education at the End of the 18th Century) *Magyar Könyvszemle* (1993): 337–339.

themselves. We can have information on the subject of a lot of lectures from the manuscript copies written by the students.

In the Reformed College of Sárospatak a new curriculum was introduced in 1796. The most important advantage of this was that they started to teach most of the subjects in Hungarian.

There is a manuscript from these years and which contains the pedagogical lectures of István Rátz. It serves interesting data on the material of teaching pedagogy The senior students of Sárospatak could hear about the importance of pedagogy, the principles of physical, intellectual and moral education, on the methodology of the teaching of various subjects and also of the personal characteristics of good teachers.

As in Sárospatak, there were also pedagogical lectures in Hungarian in the reformed college of Pápa. The text of a manuscript copied by students was found not long ago in a private collection. It contains the pedagogical lectures of István Márton, the famous professor of the college from 1800.[17] The work shows the influence of the German philantropists - Campe, Salzmann, Trapp and others. In the first part, ("Elementology") we can read about the notion, aim, importance and fields of pedagogy.

From the turn of the eighteenth and nineteenth centuries, the education of young teachers going to regional schools were helped by pedagogical lectures in Debrecen. In 1817 a decision was made that it was necessary to organise a department for pedagogy. In 1825 József Zákány got the first pedagogical chair in Debrecen. He was the pedagogy professor for 26 years, until 1851. He gave lectures on pedagogy to students four times a week. He spoke about the general basis of pedagogy, about educational theory, general methodological principles and in the second year the professional methodology of teaching various subjects. A first-year student of the college recorded the pedagogical lectures of József Zákány.[18] The manuscript is especially interesting because a pedagogical system is outlined on its pages. The influence of Christian Wolff 's psychology, Kant's philosophy Niemeyer's pedagogy, can be recognised, but on the whole, it is an individual pegagogical system in Hungarian.

Besides the mentioned manuscripts, there are a lot of interesting pedagogical materials in Hungarian libraries, which have not been studied yet. Investigating and publishing them are the tasks of the future.

The first works on natural science, philosophy, history, medical science were published in Hungarian in the last decades of the 18th century. The first pedagogi-

---

[17] István Mészáros, szerk., *Márton István kéziratos pedagógia-könyve 1800-ból.* (Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet, 1987) The title of the manuscript: *A Paedagógia vagy Gyermeknevelés-tudománynak legelső része.* (Pedagogy or the First Part of the Science of Education)

[18] József Zákány, *Neveléstudomány (The Science of Education)* Kézirat. (Manuscript) Tiszántúli Református Egyházkerület Nagykönyvtára, Kézirattár. (R. 424. 1827.188 f.)

cal works were written in Latin and in German and at the same time important, original works were published in Hungarian.

In 1776 "János Molnár's fifteen letters to Sándor Petrovszky" was published.[19] We consider this work to be the first Hungarian pedagogical book written by a Hungarian author. After the translations it was the first work, that organised the ideas on children's education into a system. Although he did not create new, individual educational principles, and did not elaborate an especially Hungarian educational theory, he listed the modern educational principles selected from the latest foreign pedagogical literature of the period and he confined the reader to choose one of them to be followed. In the letters Molnár covers the education principles of various people who lived in earlier centuries one after the other. In his work he speaks about the aim, different areas and methods of education. Molnár thinks that the aim of education is happiness. A person can only be happy if he/she receives the appropriate education. The author believes people can be educated and he confesses that children's education is one of the basic tasks of the state and is the basic obligation of parents.

He considers moral education to be the most important, and he believes that the most important role is played by intelligence and practising by living example. He also believes that the teacher is an example to be followed for the children. When speaking about spiritual education he says that the basic elements of writing, reading and calculation must be learnt by each child. The elements of basic knowledge must be taught in mother tongue. He recognises that it is not enough to provide the young with Greek-Latin culture in his age. He underlines, that the teaching of natural sciences, geography, physics, mathematics and learning modern languages is also indispensable. He declares that music and drawing must also be taught in schools. Physical education is also an important part of children's education. Molnár follows Locke's and Rousseau's views when he underlines that children need much movement in the open air, both in winter and in summer. He urges on comfortable clothes, moderation in eating and drinking. He offers fencing and riding to boys. He believes that teaching and education are planned processes. It is the educator's task to choose the appropriate method. By the best method the educator should provide assistance in achieving the final aim at the point in question of the teaching process.

He disapproves the teaching methods of that time - which put the main emphasise on memory. He states how thinking and making others think is important. He recognises the importance of illustration and repetition in teaching. Conversation, as a method, has also a place in his system. It is the teacher's task to carefully choose the books to be read by the child.

---

[19] János Molnár, *Petrovszky Sándor urhoz Molnár Jánosnak tizen-öt levelei midon őtet a jó nevelésről való írásra ösztönözné* (János Molnár's fifteen letters to Sándor Petrovszky on Education) (Pozsony – Kassa: Landerer, 1776)

János Molnár covers all the essential questions of education and teaching in his pedagogical work written in letter-form. He also provides a historical overview when he describes the educational systems of the European countries of that time and providing some supplements of the Hungarian system. Another virtue of the book is that there are a lot of references to contemporary foreign (mainly German, French, English) authors' works on pedagogical subject. But the main importance of the work is that it was written in Hungarian.

The first pedagogical handbooks were published in the last years of the 18th century, which already transferred the pedagogical ideas of the Enlightenment. And in the first decades of the 19th century pedagogical schoolbooks also appeared – which urged on reforming Hungarian education, in the spirit of the Enlightenment.

In 1797 Mihály Tóth Pápai, a teacher of Sárospatak, published his book which we consider to be the first pedagogycal schoolbook in Hungarian.[20] The author wrote his work to the students who had to learn "Paedagogica" as a compulsory subject. This printed work, summarising such knowledge, was mainly necessary for teachers, but also it was also useful for the students who became clergymen.

The schoolbook entitled: "Guidance on Educating Children" was published in Kassa in 1797.[21] It is important because it discusses the theory and practice of the methodology of education and teaching in an organisational synthesis. The author distributes the material of his work into the following chapters:: On the teacher; On the methods of teaching in general; On the methods of teaching in particular; On the laws of school; On rest and recreation.

The golden age of the reformed college of Máramarossziget was in the years between 1784 and 1818. Hari Péter, the outstanding person of Transylvanian education worked here, during this period. Little has been written on his life and works.[22] But from his letters guarded in several archives, we can receive information on some areas of his activities, though, in fragments.

It was due to Hari that the construction of the new building of the college of Máramarossziget started in 1802 and the fact, that Hari introduced a new curriculum in the same year can be considered symbolic. He reorganised the order of the teaching from the point of view of contents and methodology and he placed education on a new base. He placed the new ideas into the framework of a new system and published them in Kolozsvár in 1802. In the same way as in Sárospatak, the senior students –will-be teachers - learnt the theoretical pedagogical knowledge from Tóth Pápai's book, in the college of Máramarossziget they learnt it from Hari's book.

---

[20] About the work: Erzsébet Szabóné Fehér, "Az első hazai pedagógia tankönyv," (The First Hungarian Pedagogycal Schoolbook) *Magyar Pedagógia* (1981): 63–78.

[21] Mihály Tóth Pápai, *Gyermek nevelésre vezető útmutatás* (Kassa: Ellinger, 1797)

[22] About Peter Hari: Áron Kiss, "Bethleni Hari Péter nevelési elvei," (The Educational Principles of Peter Hari Bethleni) Magyar Paedagógiai Szemle (1881): 113–116.

The principles of the theory of education and teaching worded in the work provided modern knowledge to the students. During his long career, a lot of teachers were educated by Péter Hari who went to teach in the village-schools of Transylvania armoured with the ideas of the Enlightenment.

In the first decades of the years of 1800's Pestalozzi's ideas were already known in Hungary. Several Hungarians, like also János Váradi Szabó,[23] visited Pestalozzi's institute in Yverdon which had already became known all over Europe by that time. His work entitled: "Improving Elementary Schools, and How They should be Connected to Professional (industrial) Schools", was published in 1817.[24] The work consists of three parts. The author first speaks about the aim of educating poor people. He also covers the theoretical questions of physical, intellectual and moral education. In the spirit of Pestalozzi he discusses the principles of educating for work. In the last chapter he writes about the good teacher. Váradi Szabó is among the first ones in Hungary who wishes to teach physical education and drawing regularly in schools. His statement that children should also work at school besides learning, they should learn breeding silkworms, making baskets, carving wood and weaving nets is exceptionally essential. They could make money of the goods produced in this way and this ensure the operating costs of the school. His ideas on "industrial" schools were very modern and advanced in that period. Unfortunately, these distinguished ideas have found no followers in Hungary.

At the dawn of the reform age, in the middle of the years of 1820's János Szilasy,[25] the teacher of the theological seminar of Szombathely wrote a pedagogical summary similar to German examples. Szilasy's work was a great step in the development of Hungarian educationak theory. Locke, Rousseau and Kant's ideas

---

[23] Katalin Fehér, "Váradi Szabó János pedagógiai mûve 1817-bõl és korabeli visszhangja," (János Váradi Szabó's Pedagogical Work, and its Contemporary Response) Magyar Könyvszemle (1993): 103–106. Janos Varadi Szabo first studied in Sarospatak, later, from 1807, as a a future tutor of the sons of General Miklos Varadi, in Heidelberg (where he attended the pedagogical lectures of Schwarz). In 1810 he went to Yverdon to make himself familiar with the new pedagogical method, which aroused the interest of whole Europe, by the side of Pestalozzi. He said farewell to Pestalozzi in May, 1811, to take his new position of tutoring besides the blind Vay boys in Lower-Zsolcza. He designed most of the curricula of the different subjects, following the system of Pestalozzi devotedly. He managed to win Wilhelm Egger who arrived to Hungary in 1812 and who had been an assistant teacher in Pestalozzi's institution over to the teaching of the arts and physical education. Egger taught writing, drawing, singing, the foundations of musical theory and physical exercises. The other subjects were taught by Janos Varadi Szabo who maintained his relationship with Pestalozzi and his colleagues by corresponding.

[24] János Váradi Szabó, *A Hazabéli kisebb oskoláknak jobb lábra állításokról* (Preparing of the Elementary Schools in Hungary) (Pest: Trattner, 1817)

[25] István Mészáros analyses and assesses the work of János Szilasy in details: István Mészáros, "A neveléstudomány rendszere az elsõ magyar neveléselméletben," in *Vizsgálatok a nevelés és oktatás korszerûsítésével kapcsolatban,* szerk. Sándor Nagy, (Budapest: Tankönyvkiadó, 1977), 147–169.

are combined in it. The ideas of neo-humanism and philantropism can be felt, the results and some elements of contemporary German authors' (e.g. Niemeyer, Milde) pedagogical summaries appear in it. However, Szilasy combined all these at a high level. His system is partly an adaptation, and partly an individual work. The language of the work is clear, exact and professional, the successful presentation of the professional jargon of pedagogy. Szilasy's work serves as the source and pattern for the authors of teaching handbooks, the pedagogical lecturers of teacher training schools which appeared after 1828 and also the authors of pedagogical summaries could also find resources in it in the following decades, in the reform age.

As a summary it can be stated that in the period of Enlightenment the development of professional pedagogical literature started in Hungary on the basis of German patterns and it continued in the years of 1820's and 1840's supplemented by especially national elements.

FEHÉR KATALIN

Egészségnevelés a felvilágosodás kori Magyarországon

A 17. század közepén Angliából kiinduló felvilágosodás racionalizmusa egész Európára átterjedve Magyarországot is elérte. Nem csekély mértékben hatott a medicina fejlődésére, s befolyásolta az egészségügy alakulását. Az egészségügy, az orvostudomány volt az a terület, ahol a felvilágosult abszolutisztikus állammodell megvalósítására törekvő uralkodók elgondolásai szerencsésen találkoztak az egyén boldogulásáért, jobb életkörülményeiért küzdő polgárok szándékaival. Ugyanis az új államnak egészségesebb, jobb szinten élő, munkaképesebb emberekre volt szüksége, védelemre a járványok pusztítása ellen, az egészségügyi apparátus továbbépítésére, hatékonyabbá tételére.

Az 1686 és 1790 közötti időszak eseményeiből a hazai egészségügy fejlődése szempontjából két nagy jelentőségű momentum mondható meghatározónak. Az egyik a Magyar Királyi Helytartótanács létrehozása 1723–24-ben, ennek tagjaiból tevődött össze az állandó egészségügyi bizottság. Működésével az addig szétszórt, kevés helyen tevékenykedő egészségügyi szervezet helyén létrejött a közegészségügyi központ. A másik fontos mozzanat a nagyszombati egyetem orvosi karral való kiegészítése volt (1769), ahol nem csupán az orvosok hazai képzése vált lehetővé, de megvalósult a sebészek, bábák megfelelő színvonalú oktatása és ellenőrzött keretek közötti vizsgáztatása is. A kar felállításáig a magyar orvosképzés számára csak egy lehetőség kínálkozott, a külföldi egyetemek látogatása. 1769 és 1779 között évente 25–30 protestáns diák kért kiutazási engedélyt.[1]

Az új szellemet a medicinában elsősorban a klinikus Hermann Boerhaave, és közvetlen tanítványai: Gerard van Swieten, Albrecht von Haller és Anton de Haen képviselték. A Boerhaave klinikai iskoláját továbbfejlesztő tanítványok közül hazánk egészségügyére és orvostudományára a legnagyobb befolyással kétségkívül Mária Terézia udvari orvosa, a holland származású Gerard van Swieten volt. Fontos szerepe volt a magyar egészségügyi szervezet megalapozásában, a közegészségügy, az egészségügyi közszolgálat megteremtésében, a járványok elleni küzdelem megszervezésében, ő száműzte a boszorkánypereket és a kínvallatásokat is. A hazai orvosi kultúránk szempontjából azonban legjelentősebb az, amit a nagyszombati egyetem orvosi karának megteremtése, majd megszervezése érdekében tett. [2]

---

[1] Mayer Ferenc Kolos, *Az orvostudomány története* (Budapest: Téka Könyvkiadó, 1988).

[2] Székely Sándor, *Az orvostudomány története* (Budapest: Medicina Kiadó, 1961).

Az ország egészségügyi helyzetét, kultúráját a 17–18. században több tényező befolyásolta. Nagy nehézséget jelentett az orvoshiány, mely az 1700-as évek közepére a lakosság számának fokozatos emelkedése folytán még nyomasztóbbá vált. Egy 1747-ből származó kimutatás szerint több vármegyében nem volt egyetlen sebész sem, aki akár egy érvágást elvégezhetett, vagy egy fellépő járvány jellegét megállapíthatta és jelenthette volna.[3] Higiénéről még álmodni sem lehetett, az egészségügyi helyzet folyamatosan romlott, a csonttá, bőrré aszott embereket tömegesen vitték el a betegségek, a járványok. Az a kevés orvos, aki volt az országban, rendszerint a városok lakója volt. A vidéken élő embernek betegség esetén többnapos kocsi- vagy szekérútra kellett vállalkoznia. Az alacsony egészségügyi kultúra okai között említhetjük még a szegénységet. A gazdaságilag mélypontra jutott országban a falusi lakosság nyomorgott, nem tudott fizetni a gyógyításért és az orvosságért. Ha a paraszt vagy bármely családtagja megbetegedett, igencsak megfontolták, hívjanak-e orvost hozzá, költsenek-e pénzt gyógyíttatására, orvosságokra. Előbb hívtak orvost egy „lábasjószág nyavalyájához", mint valamely családtagnak súlyos megbetegedéséhez. A betegség a szegény ember legnagyobb ellensége volt, megfizethetetlen fényűzés az alacsony jövedelműek számára. A lakosság szegénysége, nyomora miatt kormányzati intézkedéseket hoztak. A megyék kötelesek voltak a szegény néprétegek ingyenes gyógykezelésére képzett tisztiorvosokról gondoskodni, valamint a helytartótanács 1786-ban elrendelte, hogy a megyék megfelelő módon tájékoztassák a lakosságot a tisztiorvosok és sebészek feladatairól, a segítségnyújtás módjairól, melyek éppen a szegényebb néprétegek gyógyítására hivatottak.

Az egészségnevelés legfontosabb intézményei az iskolák voltak. A Ratio Educationis 1777-ben az egészségvédelmet és az egészségnevelést az iskolák illetékességébe utalta, és előmozdította a tanulók egészségének védelmét. A felvilágosult abszolutizmus, az államérdek ezen a téren is érvényre jutott. Egészséges állampolgárokra és alattvalókra volt szükség, ehhez viszont elengedhetetlen volt az egészségnevelés, és egy meghatározott, minimális szintű oktatás. A Ratio Educationis A tanulóifjúság egészségének gondozása című fejezetének a 222.§-a foglalkozik a tanulók egészséges életmódra nevelésének kérdéseivel. „Ha magukra vannak hagyva a fiatalok, s nincsenek mások irányítása alatt, akkor gyakran kerül veszélybe nemcsak egészségük, de életük is".[4] Ez a tény azt jelzi, hogy a felvilágosodás időszakában a korszak oktatáspolitikusai már felismerték, milyen nagy szükség van az egészséges életmód ismertetésére, az egészséget veszélyeztető tényezők oktatásának szükségességére. Számos, ebben a korszakban készült tankönyv és tanítói kézikönyv tartalmazott egészségnevelési vonatkozásokat, és az iskola épületével kapcsolatos előírásokat. Az egészségnevelés sokirányú munkájában különböző

[3] Domanovszky Sándor, szerk., *Magyar művelődéstörténet. Barokk és felvilágosodás* (Budapest: Magyar Történelmi Társulat, 1991), 395–419.

[4] Mészáros István, ford., *Ratio Educationis* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1981), 176.

iskolázottságúak vettek részt. Egyfelől fontos volt a falusi értelmiség – tanítók, papok – felvilágosító tevékenysége, hiszen a hétköznapok gondjait elsődlegesen velük osztotta meg a lakosság. Emellett rendkívüli felelősség hárult az egyre növekvő létszámú orvosokra, valamint a kirurgusokra és bábákra.

A kevéssé iskolázott köznép ismeretszerzésének szinte egyedülálló forrása évszázadokon keresztül a csízió és a kalendárium volt. A könyvnyomtatás kialakulásával ezek lettek a szélesebb körű közönséghez eljutó kiadványok. Ezekben a népszerű kiadványokban minden olyan információt megtaláltak, amelyek a hétköznapok során felmerült problémákra, kérdésekre adtak feleletet. A naptári fejezeteken kívül közérthetően megfogalmazott történelmi ismereteket, gazdasági tanácsokat és nem utolsósorban az egészség megtartására, és a legáltalánosabb ember- és állatbetegségekre alkalmazható módozatokat, könnyen hozzáférhető szereket közölt. A kalendárium mindig megbízható, a valósághoz és a kor ismeretanyagához leginkább alkalmazkodó információkat terjesztette, szemben a rendkívül sok babonás, misztikus elemet tartalmazó csízióval, amely sok esetben inkább kárt okozott, mintsem segítséget nyújtott volna.

Nagy reményeket fűztek Mária Terézia 1756. január 22-i keltezésű rendelkezéséhez, amelyet Gerhard van Swieten szorgalmazására hozott meg. Swieten nemcsak a királynő orvosa volt, hanem a Birodalom főcenzora is, s ilyen minőségében nyilvánította ki véleményét a kalendáriumról. Ennek érdekében felhívta a Helytartótanácsot és helyi szerveit, hogy a kalendáriumokat alapos vizsgálatnak vessék alá. Nem kerülhetett bele alaptalan és erkölcsromboló történet, továbbá az érvágásra, orvosságok bevételére, haj- és körömvágásra, szerencsés és szerencsétlen napokra vonatkozó helytelen és haszontalan gyűjtemény.

Hasznos kézikönyvként forgatható a kalendáriumok egyik szép példánya, a Pesten 1799-ben Veszelszki Antal által közreadott „Száz esztendős kalendárium". Ebben minden olyan közhasznú információt megtalálhattak, amelyek a falusi gazdák számára fontosak voltak. A mezőgazdaságra, a kerti és a ház körüli teendőkre vonatkozóan a legkülönfélébb tanácsok között igen sok egészségügyi vonatkozású is volt. „A' jó meg érett gyümöltsöt ebéd és vatsora előtt, legegésségesebb enni, még pedig kenyér nélkül, mert a' kenyér inkább megposhasztja, és az emésztést nehezíti, a' jó gyümölts nem-is árt a' gyomornak, de árt a' kövér hús."[5] Az ecet hasznai között olvashattak annak állítólagos fertőtlenítő hatásáról, melynek alkalmazását vágott sebeknél, fertőző beteg környezetében és ájultak élesztésénél említette meg elsősorban.

A népszerű egészségnevelésben korábban egyeduralkodó kalendáriumok mellett Magyarországon számos olyan könyv is született, amely az egészség fogalmát és az egészségnevelést tárgyalja.

---

[5] Kapronczay Katalin, „ Az egészségügyi felvilágosító irodalom egyik legrégebbi formája, a kalendárium," *Lege Artis Medicinae* (1994): 4. szám. 1199.

Pápai Páriz Ferenc volt az első, aki valóban modern orvosi művet jelentetett meg magyar nyelven. Pápai polihisztor volt, gyakorló orvos, természettudós, közéleti ember. Az orvostudomány mellett címertannal, költészettel, történelemmel és filozófiával is foglalkozott. Pápai Páriz Ferenc talált alkalmat egészségnevelési témájú gondolatainak kifejtésére is. 1675-ben, volt bázeli tanítómestere és egyik példaképe, Johannes Haricus Glaserus professzor halálakor őt kérték fel a gyászbeszéd megtartására. Ebből az alkalomból keletkezett írásában többek között azt is olvashatjuk: „minden éhségnél veszedelmesebb az elhízás, mivel a betegségek szülőanyja", azaz kérded, mért sokasodnak halandó keblekben a betegségek: lakoma s gyakori evés miatt. Egészséges őseink egyszer s egyszerűbben ettek."[6] 1690-ben jelent meg Kolozsvárott Pápai Páriz Ferenc fő műve, a „Pax Corporis", mely az első nagyszabású, magyar nyelvű orvosi munka. A szerző művét az orvost nélkülöző egyszerű, szegénységben élő nép felvilágosítására szánta, melyet a címlapján is feltüntetett –„a sok ügyefogyott szegényeknek hasznokra". A Pax Corporis 8 „könyve" száz betegséget tárgyal egyszerű, de ízes, kifejező stílusban. Minden kórformában leírja a betegségek különbségeit, fészkeit, okait, jeleit, jelentéseit és orvosságait. A babonák elleni fellépés, a tapasztalat megbecsülése tükröződik számos fejtegetésében. Hangsúlyozza a test és a lélek szoros kapcsolatát. A fájdalom – állapítja meg – „nem egyéb, hanem a test sérelmének az elmében szomorú érzése".[7] Úgy vélte, nincs olyan betegség, amelyet ne lehetne a „természetből vett dolgokkal" orvosolni.

A 18. században az egészségnevelésnek, de talán az egész magyar orvoslásnak is a legnagyobb egyénisége Weszprémi István, akit külföldön is ismertek és elismertek. Semmelweis előtt szinte az egyetlen hazai orvos, aki bekerült a nemzetközi szakirodalomba – írja róla Szállási Árpád orvostörténész.[8] A tehetséges ifjú a hazai és külföldi leghíresebb iskolákban gyarapította tudását – Pápa, Sopron, Debrecen, Bécs, Zürich, Utrecht után az oxfordi egyetemen tanult. 1756 őszén tért haza Debrecenbe, és a város meg is választotta orvosának. Bizonyára szívesen fogadták volna a képzett orvost bármelyik európai nagyvárosban, de ő hazatért azzal a reménnyel, hogy szerény erejéhez mérve hazájának hasznára váljon. Nevéhez fűződik az egészséges életmód szabályait felölelő ismereteknek a népszerűsítésére irányuló szemléletmód, az „egészségcentrikus szemlélet". Több mint négy évtizeden át működött gyakorló orvosként Debrecenben, emellett jelentős szakirodalmi tevékenységet folytatott. Első magyar nyelvű könyve 1760-ban jelent meg Kolozsváron. A kisded gyermekeknek neveléséről való rövid oktatás címmel, amely felvilágosító céllal íródott. Az előző évszázadok füves könyvei,

---

[6] Vértes László, „A Pápai Páriz Ferenc emlékérem névadójának egészségnevelési munkájáról," *Egészségügyi Munka* (1985): 2. szám. 60.

[7] Idézi Borsi Darázs József, „Pápai Páriz Ferenc halála 250. évfordulójára," *Orvosi Hetilap* (1966): 107. szám. 1903.

[8] Szállási Árpád, *Weszprémi István* (Debrecen: DOTE, 1995), 38.

Apáczai és Pápai Páriz művei, s általában a magyar nyelvű orvosi irodalomként jelentkező kiadványok a nép felé kinyújtott gyógyító kéz szerepkörét igyekeztek betölteni, csak másodlagosan foglalkoztak a betegségek megelőzését szolgáló, az egészséges életre nevelést jelentő orvosi tanácsokkal. A Kisded gyermekeknek nevelésekről szóló könyv az első orvosi útmutatás, amelyben a két funkció helyet cserél: az első helyre kerül az egészséges életre nevelés, s a terápiás tanácsok háttérbe szorulnak, vagy nagyobb részt elmaradnak. Az összesen 105 oldalas, kis zsebkönyv méretű kiadvány címlapját az aránytalanul hosszú cím teljesen betölti. A műhöz Gerhard van Swieten, a királynő orvosa és tanácsadója írt előszót. A magyar nyelven írt művel a szerzőnek az volt a szándéka, hogy minél szélesebb réteghez juttassa el kisgyermek-nevelési tanácsait. Weszprémi, mint könyve előszavában írta, azért tartotta szükségesnek megalkotni művét, mert a nők csecsemőik gondozása során csak nagyanyáikra hagyatkoztak, ami súlyos bajokhoz vezetet, és ezért időszerű, tudományosan megalapozott tanácsokkal kell ellátni őket. A könyvben Weszprémi három dolgot tárgyalt részletesebben: a kisdedek öltözését és táplálását, illetve néhány mondatban megemlítette a járás- és a beszédtanulás körüli teendőket is, majd a végén az egészségmegőrzésről írt „A hosszú élet megnyerésére szolgáló regulák" címmel. Úgy gondolta, hogy a gyermekek gondozása kapcsán legtöbbször az öltöztetés és a táplálkozás területén vétenek az anyák. Példaként hozta fel a szegényebb embereket, akiknek se elegendő élelmük, se elegendő ruhájuk nincsen, s mégis egészségesebbek a gyermekeik, szemben a gazdagabbakkal, akiknek gyermeke „...a' sok drága Portékának súllyos terhe alatt alig piheg, lankadoz, majd csak meg nem fül..."[9] Úgy vélte, mindenben a természetet kell követni, ami azt jelenti, hogy a gyermek igényeit kell figyelembe venni; a kisded ugyanis természeténél fogva jelzi, ha éhes, álmos, ha valami baja van. A csecsemő igényeire való odafigyelés az alapja, a kiindulópontja Weszprémi nevelési-gondozási elveinek. Hosszan kárhoztatja azokat, akik túletették, valamint szorosan pólyázták a kicsiket.

A 18. században nemcsak itthon, de egész Európában viszolygás és undor tárgya volt az anyatej. Évszázadokon át megvetendő és lenézett volt a szoptató anya, és mindebből következően terjedt el a „dajkaság", mint foglalkozás. Minden anyának magának kell szoptatni gyermekét – vallja Weszprémi. „...minden betsülletes Anyák... aki tsak a' szoptatásra alkalmatosok, emlőjüket ne vonják meg szerelmes édes Magzatjoktól".[10] A szoptatással elkerülhetők bizonyos betegségek is. Három hónapos kora után az anyatejen kívül másfajta ételt is kaphat a gyermek. Gyermekek számára a legmegfelelőbbnek a sóskamártást, a parajt, a burgonyát, a sárgarépát, a főzött és aszalt gyümölcsöket, valamint a nyári friss gyümölcsöket tartotta. Az étel mennyisége terén is a gyermek szükségleteit kell

[9] Weszprémi István, *A kisded gyermekek neveléséről való rövid oktatás* (Kolozsvár: Páldi, 1760), 3.
[10] Ibid 5.

szem előtt tartani. „A Gyermekek egész kívánsággal esznek mind addig, míg kell nékiek; annakokáért gorombául tselekszenek mind azok, kik azon fellyül mennek, őket erőltetik, kelletlen is tömik szájokba mind addíg, míg ki-nem vetik".[11] A legjobb italnak pedig a vizet tartotta, mert mint írta: „minden egyéb nedve, különösen a kábítók, pálinka, bor, ser, satb. a gyermeknek valóságos méreg".[12] Az egyéves kortól kezdődő, de a fokozatosságot figyelembe vevő elválasztás megemlítése ma is helytálló, korszerű gondolat. Weszprémi a szülőknek írott könyvében a kor szellemének megfelelően próbálta összefoglalni a szoptatás, az etetés, az öltöztetés, a levegőztetés, valamint a betegápolás, és főbb tisztasági szabályok alapvető és lényeges elemeit. Művét az „emberi nemzet javának" előmozdítására szánta: „Vajha eljönne már az a boldog idő, melyben az értelmes, tudós emberek a mi nemzetünkben is a gyermeknevelésbe betekintenének" – írta.[13]

1784 és 1786 között Weszprémi István gyakran írt a Bécsben megjelenő *Magyar Kurír* című lapba, melynek szerkesztői Szacsvay Sándor és később Decsy Sámuel orvosdoktor voltak. A *Magyar Kurír* különösen Decsy szerkesztőségének első éveiben kiemelkedő szerepet vállalt a magyar nép egészségkultúrájának kialakításában és formálásában. Az 1799-es évfolyamában a szerkesztő egy hét részből álló cikksorozatot közölt: „Oktatás, melly szerént a bor szesze által a pintzékben, az ó vermekben, vagy szénnel fűtött új szobákban, s vízben meg fúlt, meg fagyott, fel akasztott, meg fojtatott, méreggel meg itatott, s menkő által illettetett embereket, s a holtan születni látszott tsetsemőket az életbe vissza hozni lehessen".[14] A *Magyar Kurír* által közzétett tanácsok szövegén érződik, hogy írójuk orvosdoktor. Decsy ugyanis minden fejezetet egy rövid kórélettani eszmefuttatással vezetett be, melyből a továbbiakban ajánlott mentési teendők logikusan levezethetők voltak. A vízbefúltakkal kapcsolatban írta: „...a vízbefúltak a lélegzetnek a megakadályoztatása miatt halnak meg, amely által mind a tüdőkben, mind a szívben lévő vérnek a folyása megállattatik".[15] A *Magyar Kurír* 1799-ben igen olvasott lap Magyarországon, így tanácsai széles körben ismertté váltak. Ennek egyik bizonyítéka az a levél, amelyet a sorozat közzététele után Szatmárnémetiből, az ottani gyülekezet prédikátorától, Németh Istvántól kapott Decsy. „...Évente követel áldozatot a Szamos vize, ezért a Kurír hasznos jegyzéseit örömmel olvastam. Nemsokára ugyanis egy debreceni vargalegényt mentettek ki a Szamosból, s az életmentők már tudtak vele meglehetősen bánni".[16] Érdekes eszmefuttatást közölt a *Magyar Kurír* 1804 szeptemberében. Egy pesti orvos által írt levelet közölt arról, hogyan kell megírni a köznép számára a – be-

[11] Ibid 30.
[12] Ibid 30.
[13] Ibid 11.
[14] Magyar Kurír (1799): I. félév, 717–720., II. félév 60–64.
[15] Magyar Kurír (1799): II. félév, 76–78.
[16] Magyar Kurír (1799): II. félév, 103–110.

tegségek gyógyításáról szóló könyveket – „...esmérje még belőle a beteg maga nyavalyáját, e meglévén, minél előbb keressen Orvost, végezetül, hogy bajából szabadulván, tudja a volt beteg mihez tartani magát".[17] Az említett írások azt bizonyítják, hogy a Magyar Kurír jelentős szerepet játszott a 18. század utolsó és a 19. század első éveiben, a korabeli modern egészségügy ismereteinek az olvasni tudókhoz való eljuttatásában

Az egészséges életre nevelés 18. század végi művelői közül messze kimagaslik Mátyus István erdélyi orvos. A székelyföldi Kibéd községben született, ezért nevét Kibédi Mátyusként is írja. Kiváló műveltségű, nagyhírű orvossá főleg irodalmi munkássága tette, amelyet elsősorban az egészségtan, az ún. dietetica terén fejtette ki. A hollandiai Utrechtben szerzett orvosdoktori diplomát, majd Göttingenben, Marburgban és Bécsben folytatott további orvosi tanulmányok után szülőföldjén, Martonvásárhelyen telepedett le.

A „dietetica" fogalmát a 18. században még nem a mai – étrendi, táplálkozástani – értelemben használták, hanem az egészséges életmód szabályainak tudományát értették rajta. Ennek bizonyítéka Weszprémi Istvánnak a Kisded gyermekeknek nevelésekről való rövid oktatás című művében lerakott alapjaira Mátyus István által felhúzott impozáns építmény, melyet a kétkötetes Dietetica, majd az ezt hatkötetesre kibővített Ó- és Új Dietetica jelentette. Az életmód, a helytelen szemlélet megjavításának reményében fogott neki az írásnak. Harmincnyolc éves volt, amikor könyvének első részét kinyomtatták. A második rész írásába a gyermekágyasok tudatlanságán, rendetlen diétáján megütköző elkeseredése hajszolta. Mindkét könyve azonos felépítésben, sorra tárgyalta a levegő-ég, az ételek és italok, a mozgás-pihenés, a szervezet nedvforgalmának témáit. A betegségek – hirdette – zömmel a helyes életmód, a diéta szabályainak megszegéséből „úgy származnak, mint hamu alatt lappangó szikrácskákból a nagy égések", az étrend helyes megválasztásával „a jó egészség fenntartatik".[18] – idézte Spielmann József orvostörténész.

Mátyus szűkszavúan, szakszerű tényközléssel írta műveit. Kitűnően ismerte a legjelesebb orvos szerzőket, a klasszikusokat és a moderneket egyaránt. Azok véleményét mérlegelve, a maga ítéletét is hozzáadva fogalmazta meg álláspontját. Erdélyben eközben a török birodalom felől betört a pestis, az aszályos év nyomorúságos termése, éhínség kavarja föl a kedélyeket. Mátyus a kenyérhez elegyítendő matériát keresi, majd pityókát, földi almát és hüvelyeseket, répát, vízisóskát javasolt tápszer-kiegészítésnek. Nyilvánosságra hozta a pékek csalását, a kenyérbe kevert kréta-gipsz pótlékok veszélyességét.

Műveiben nemcsak orvostörténeti áttekintést nyújtott a táplálkozásról, de kultúrtörténetit is. Számunkra legértékesebb fejezetei azok, melyben az erdélyi

---

[17] *Magyar Kurír* (1804): II. félév, 381–384.

[18] Spielmann József, „Az erdélyi táplálkozás kérdései Mátyus István művében," *Orvosi Hetilap* (1982): 24. szám. 1495.

és magyarországi táplálkozási szokásokról, a magyar, román, szász és örmény konyha sajátosságairól írt. Ami még ennél is figyelemre méltóbb, az az, hogy abban a korban milyen ételeket fogyasztottak a parasztok, s milyen volt az urak konyhája. Ez a terjedelemre is óriási, hat kötetben, összesen 3406 oldalon megjelent munka nemcsak táplálkozástudományi ismereteket és a testmozgás fontosságát kiterjedten elemző első magyar orvosi mű, de szexuálhigiénés és zeneterápiás fejtegetései is figyelemre méltóak. Úgy gondolom, hogy ma, amikor az egészséges életre nevelésben újból alapvető követelmény a helyes táplálkozás és a kellő testmozgás, különös figyelmet érdemelnek Mátyus István megállapításai.

A felvilágosult abszolutizmus korának, a 18–19. század fordulójának egyik legnagyobb pedagógusa és egészségnevelője Tessedik Sámuel volt. Tessediket, mint egészségnevelőt, kevésbé emlegetik, pedig ő a feudális viszonyok között élő alföldi parasztság gazdasági és művelődési elmaradottságának, alacsony szintű egészségi kultúrájának felismerője volt. Tessedik Sámuel, a filantropista teológus, pedagógus, mezőgazdász sokoldalú, szerteágazó munkásságában csak mellékesen jelentkezett az egészségnevelés. A korabeli viszonyokra tekintettel azonban elmondhatjuk, hogy a 18. században, az évszázad utolsó évtizedében, Weszprémi István és Mátyus István mellett az egészségnevelésnek Tessedik Sámuel, a szarvasi evangélikus lelkész volt a harmadik kiemelkedő alakja. Tanulmányait Pozsonyban, Debrecenben, és a Németországi nagyhírű erlangeni egyetemen végezte. Hazatérve, az egyházközség meghívására, Szarvasra került. Úgy gondolta, hogy idilli falusi képet lát majd maga előtt, ehelyett azzal szembesült, hogy a parasztság sötét tudatlanságban él, görcsösen ragaszkodik az ősi hagyományokhoz, előítéletekhez, babonákhoz. Minden erejével ezek megváltoztatásán munkálkodott. Elképzeléseit nemcsak elméletben, de gyakorlatban is bemutatta. A saját erejéből létesített szarvasi mezőgazdasági tanintézetben a gazdálkodás mellett fontos tárgy volt az egészségtan. A növendékek megismerték az emberi testet, valamint annak működését, és az általános egészségügyi szabályokat. Önéletrajzában erről így írt: „Talán én voltam az első, aki a paraszt nép javára a közönségesen előforduló betegségek okairól és gyógyeszközeiről szóló tant vittem be az egyházam népiskoláiba, az által, hogy leírattam és megmagyaráztattam a dietetikus szabályokat. S nemcsak az iskolában, hanem feltűnőbb halálesetéknél még halotti prédikációimba is beleszőttem a pusztító betegségek elhárításáról szóló nézeteimet".[19] Tessedik hitt abban, hogy meg tudja változtatni az embereket. A nevelés jelentőségéről így vélekedett: „a nevelés tesz bennünket tulajdonképpen emberré, az egész felvilágosodott Európa felismeri a 18. században ezt az oly sokáig félreismert igazságot".[20]

---

[19] Tessedik Sámuel, *Önéletírás* (Budapest: Mezőgazdasági Könyvkiadó Vállalat, 1976), 3.

[20] Benda Kálmán és Kerekes István, *Olvastam valahol...* (Budapest: RTV– Minerva, 1981), 255–265.

A beteglátogatások alkalmával nemcsak a betegeket, hanem a jelenlevő családtagokat és gyermekeket is igyekezett jó tanácsokkal ellátni, személyi tisztaságra, egészséges életmódra nevelni. Harcolt a babonák, a kuruzslás ellen, és az egészség védelméért. Örömmel értesült minden olyan hírről, mint például kórházak állami létesítése, ami a közegészségügyet szolgálja. Tessedik javaslatot tett a gyógyszertári hálózat kialakítására. Először házi gyógyszertárat állított fel, ahol mintegy 150–200 szerből lehetett válogatni. A gyógynövények hasznosítására felesége is jó példát mutatott: „Örömére szolgált, ha a szegényeken, kik nem voltak képesek az orvosságért fizetni, füveivel, borsmentájával, bodzavirágával, ürmösével, székfűvirágjával, attikai balzsamával, gyökereivel és oroszlánfog füvével segíthetett".[21] A felvilágosító munka lassú, de biztos fejlődést hozott. Erről a következő olvasható: „...a nép életmódja némileg még a régi, de ma mégis váltogatva több hüvelyes veteményt, zöldséget, káposztát és gyümölcsöt esznek. A házak már sokkal magasabbra és tágasabbra épülnek, tisztábban tartják azokat; a test piszkossága is csökkent némileg".[22]

Tessedik felvilágosító munkájával az embereket nemcsak műveltebbé, hanem egészségesebbé is akarta tenni. Alapvető követelménynek tekintette az egészséges életre nevelést. Mindezt a megelőzés szándékával végezte. Küzdelme nem volt hiábavaló, sok javaslata megvalósult. Reformtörekvései nem maradtak az iskola falain belül. Népnevelő-népművelő tevékenységének hatása messze eljutott Szarvas határain túlra is. Egész élete példamutató volt, megfelelt a saját maga által megfogalmazott követelményeknek: „Tenni kell, tenni kell, azért vagyunk a világon, hogy cselekedjünk".[23]

A század végén, Sopronban, Széchényi Ferenc orvosa, Kis József „Egészséget tárgyazó katechizmus a köznépnek és az Oskolába járó Gyermekeknek számára, Hogy tudhassák Egésségjeket betsülni és őrizni" címmel adott ki egy könyvet. Munkája a művelődéstörténet iránt érdeklődő olvasók számára érdekfeszítő olvasmány, hiteles és színes korrajz a 18 századi magyar valóságról. A szerző már műve előszavában leszögezte, hogy a katekizmusban kérdés-felelet formájában kifejtett egészségügyi ismereteket Magyarországon az iskolákban kellene tanítani, mint a többi tudományt. A könyvben az egészséggel, egészségneveléssel, betegápolással és járványokkal kapcsolatos kérdéseket, és a rájuk adható helyes válaszokat gyűjtötte csokorba. Valódi sikerkönyvnek számított a 18. század végén Kis József munkája, melyet a népiskolákban, és az alsó szintű iskolatagozatokon sokáig széles körben használtak. A bécsi *Magyar Hírmondó* hosszú cikkben adott hírt a még sajtó alatt lévő műről: „...Az Egésséget tárgyazó katechizmus

---

[21] Tessedik Sámuel, *Önéletírás* (Budapest: Mezőgazdasági Könyvkiadó Vállalat, 1976), 3.

[22] Tóth Lajos, *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége* (Budapest: Tankönyvkiadó, 1980), 13–32.

[23] Füsti Molnár Sándor, „Egy jelentős nem orvos egészségnevelőnk a 18. század végén", *Egészségnevelés* (1982): 23. szám. 79.

szépen és igen értelmesen taníttya azt: mi módon őrizhetjük egésségünket. Mert meg esmertet bennünket, mindazon dolgokkal, mellyekkel ronthatják az egészséget...".[24]

A 18. század második felének nagy magyar költője, Csokonai Vitéz Mihály Debrecenben született, és ott is halt is meg. Egész életét és költészetét meghatározták a cívisvárosban eltöltött évek. A debreceni kollégiumban bontakozott ki kivételes költői tehetsége, ott szerezte meg korát meghaladó műveltségét. Maradandó értékű politikai, drámai, szerelmi és prózai művei mellett más tudományokkal is foglalkozott. Az új iránti érdeklődése már gyermekkorában kibontakozott, sokat olvasott. Művelt apja seborvosként működött, tehát egyrészt innen ered az orvostudományok, a növénytan, az állattan, az ásványtan és a természetfilozófia iránti érdeklődése, másrészt Földi János orvos – Kazinczy barátja – is nagy hatással volt szemléletére. Földi 1788-ban lett orvosdoktor, és ez a gyógyításon kívül azt is lehetővé tette számára, hogy kapcsolatba kerüljön az akkor már híres Weszprémi Istvánnal, akinek egészségnevelési tanácsai ismertek voltak a lakosság széles körében. Csokonai tehát kapcsolatba került az egészségügy ismert egyéniségeivel. Látta, hogy a lakosság zöme az egészségkultúra terén tudatlanságban él.

A Magyar Tudományos Akadémia kézirattárában Kunszery Gyula 1969-ben érdekes Csokonai kéziratra bukkant,[25] melyben a költő keze írásával papírlapokra vannak írva azok az egészségügyi „rendszabályok", melyeket Csokonai jónak látott összegyűjteni. A kézirat mind orvostörténeti, mind irodalomtörténeti szempontból érdekes. Olyan kérdésekkel foglakozik, mint „A levegő", „Az eledelről", „Az italról", „Az álomról", „A mozgásról", „Ürülésekről", „Az indulásokról", „Az orvosságokról".[26] Csokonai javasolta a szobák gyakoribb szellőztetését – főleg a reggeli órákban –, de fontos kérdésként kezelte a természetben való tartózkodást, főleg olyan helyeken, ahol sok a fa, a bokor és a forrás. Az ételek és italok kérdésénél hangsúlyozta: a táplálék ne legyen túl zsíros, mert akkor nehezebben emészthető. Egyszeri étkezéskor kevesebbet kell fogyasztani, viszont naponta gyakrabban. Megterhelő a gyomor számára – írta Csokonai – a sózott, füstölt és kövér húsból készült eledel. Az utóbbi elkészítésére tanácsot is adott: „lassú tűznél süsd, vagy maga kevés levében lassan főzd! Ha kemény pedig a hús, főzd ki a levét, vesd el a húsát!" Egyébként a hús fogyasztásakor mindig javasolt egy kevés kenyeret is. Nyugodtan mondhatjuk, hogy korát megelőzve harcolt az alkoholfogyasztás és a dohányzás ellen. Mindenkit óva intett a pálinkaféléktől. Legjobb italnak a forrásvizet tekintette, a részegítő borok helyett pedig a tokaji bort helyezte előtérbe, mivel az gyógyító erővel rendelkezik. Erről így ír versében, mely az alkoholizmus elleni küzdelem jegyében fogant: „Illatozzon másnak az

[24] Magyar Hírmondó (Bécs) 1794. október 31. 597–600.

[25] *Csokonai Vegyes Jegyzetek.* MTAKK. 4. – r– 383.

[26] Ferenczy Miklós, „Csokonai Vitéz Mihály egészségügyi tanácsai," *Orvosi Hetilap* (1982): 2973.

édes muskotály: Mit ér? Ha annak is a vége ispotály".[27] A költő mindenkinek tanácsolta, hogy ne pipázzon. Nagy jelentőséget tulajdonított a mozgásnak is.

Miután áttekintettük a felvilágosodás kori Magyarországon folyó egészségnevelési törekvések egyes vonatkozásait, összefoglalóan elmondhatjuk: a felvilágosodás időszakában hazánk mélyreható átalakulásokon ment keresztül. A felvilágosult abszolutista uralkodók – országuk gazdasági-politikai hatalmának gyarapítása érdekében, a felvilágosodás eszméit követve – a korábbinál nagyobb, a népesség jelentős részére kiterjedő oktatási és egészségügyi hálózat kiépítésbe kezdtek. Ez a korszak az orvostudomány és a pedagógia nagy százada volt. Ha csak annyit mondanánk, hogy ez a század az előző periódusok eredményeit rendszerezte, módszereinek alkalmazási területét kiszélesítette, és mindezeket a nép széles rétegeihez eljuttatta – tehát lényegében pedagógiai felvilágosító, tanító munkát végzett, már akkor is kiérdemelhetné elismerésünket. Az egészségügyi felvilágosítást csakis anyanyelvű írások szolgálhatták, korábban a kalendáriumok, később pedig kifejezetten a laikusoknak szóló orvosi tárgyú könyvek. A „hasznos" könyvek nem csupán számbelileg szaporodtak ebben az időben, hanem műfajilag is gazdagodtak. Az iskolai tananyagba ettől a századtól kezdve visszavonhatatlanul bekerült az egészséges életmódra nevelés.

MEGGYES TIBORNÉ

[27] Vértes László, „Csokonai Vitéz Mihály, az egészségügyi felvilágosító," *Egészségnevelés* (2002): 43. szám. 126.

Határok közt: kizárás és bennfoglalás dinamikája a dualizmus kori Magyarországon[1]

A dualizmus kori magyar nemzet sajátos középosztálybeli konstrukció volt, mely egy kétszülős heteroszexuális családmodell metaforáján alapult. Ez azt jelentette, hogy ebben a nemzetkonstrukcióban mind a két nemnek „természetes" szerepeiknek megfelelően meghatározott társadalmi feladataik voltak. Az állam kezdettől fogva ezt a nemzetkonstrukciót tartotta szem előtt a középfokú nőnevelés szervezésénél, sőt fokozatosan alakította a nemzetkonstrukciót úgy, hogy a magyar nemzetépítés érdekeinek megfeleljen.

A magyar nemzet dualizmus kori identitáskonstrukciója sajátos hatalmi hálók szövedékeiből jött létre. Pozícióját egyrészt meghatározta az, hogy Magyarországon politikailag domináns helyzetben volt a nem-magyar nemzetiségekkel szemben. Ugyanakkor az államnemzeti státuszra törekvő Magyarország és a magyar nemzet helyzete is egy sajátos hatalmi viszonyrendszerben konstruálódott meg: pozíciója Európában, a „Nyugathoz" való közeledés és felzárkózás igénye, és a „Kelettől", a „Másiktól" való eltávolodás követelménye is egy meghatározott hatalmi rendszerben artikulálódott és nyert értelmet. Érdekes hatalmi relációban konstruálódott meg Ausztria és viszonya Magyarországhoz. A nemzetépítést és a nőnevelést tárgyaló diskurzusokban a viszonyt leginkább a(z) „(el)hallgatás" jellemzi; Magyarország pozíciója az Osztrák–Magyar Monarchiában és közvetlen viszonya Ausztriával csak nagyon ritkán képezte a diskurzusok tárgyát.

A diskurzusokból látható a korabeli „primitív–fejlett" dichotómiára épülő világnézet, mely szerint vannak „Európától" „elmaradott" országok, országrészek és térségek, szemben „Európával". Ebben a kontextusban „Európa" kizárólag egy idealizált Nyugat-Európát jelentett, mely eurocentrizmus az egész világ mércéje volt. A magyar nemzet a világban a „Nyugat" részeként képzelte el önmagát, eltávolodva a „Kelettől". Nem volt jelen a diskurzusok szintjén a közép-európai térség szimbolikus tere, mely hiánnyal lehetővé vált, hogy a magyar nemzet a dichotómiát felhasználva egyértelműen inkább „Nyugat-Európához" tartozónak képzelje el magát. A koloniális diskurzusokkal megegyezően, szintén a „Kelet"–„Nyugat" dichotómiára alapozva a fejlettségi szint mutatója volt a nevelésügy

[1] Ezen tanulmány az ELTE PPK Doktori Iskolájában készült doktori disszertációm része (Budapest, 2007).

és a nők helyzete is. Úgy tartották, hogy a „fejletlen", „őskori" népeknél, mint a pápuáknál vagy a hottentottáknál, akik „társadalmi fejlődéstől elmaradva, a kezdetlegesség állapotában élnek", a nevelésügy is igen alacsony fokon állott. Az adott nemzethez tartozó nők iskolázottsága a nemzet fejlettségének a mutatója volt;[2] mely mutatóval mérve a magyar nemzet a „Nyugat"-hoz kívánt tartozni.

Ehhez kapcsolódik az, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia, és benne Magyarország pozíciója, esetleg viszonya Ausztriával csak nagyon ritkán képezte diskurzusok tárgyát a neveléssel összefüggésben. Ennek egyik magyarázata lehet az, ha megvizsgáljuk Magyarország helyzetét az Osztrák–Magyar Monarchiában. Nem egységes ugyanis a szakirodalom abban, hogy hogyan értelmezik Magyarország helyzetét az Osztrák–Magyar Monarchiában, illetve a két nagy birodalomrész közötti kapcsolatot.

A történészek az 1960-as években kimutatták, hogy az egykori függetlenségi publicisztikában agitációs jelszóként használt „gyarmat" fogalom a marxizmus rendszerébe illesztve a Monarchián belüli függési viszonyokra nem alkalmazható.[3] Megmaradt azonban a fogalmi rendszerben a „függés" szó, de – amint Hanák megállapította – még mindig nagyfokú volt a bizonytalanság arra nézve, hogy milyen jellegű és mértékű volt Magyarország függése a Monarchiában. Hanák három külön kérdéskört jelöl meg, melyeket érdemes a „függés" szempontja szerint elemezni.[4] A belügyi kérdésekben Magyarország nem függött Ausztriától, csak az uralkodó jóváhagyásától. Az uralkodó kiterjedt abszolutikus jogokkal rendelkezett, és a nemzetek feletti összbirodalmi érdekeket képviselte. A közös érdekű ügyekben, mint például a vámszövetség és a jegybank, az interdependencia elve érvényesült. Az erőfölényt a mindenkori erőviszonyok határozták meg, mely a századfordulóig Ausztria, aztán pedig Magyarország javára billent. A pragmatikus közös ügyekben (hadügy, külügy, pénzügy) Magyarország a birodalmi egységnek volt alárendelve, bár a kormányokon, parlamenten és delegációkon keresztül volt befolyása a döntéshozatalra. A „függés" mértékében Hanák megkülönböztette a hadügy és a külügy területét. Míg ugyanis a külügy területén a magyar vezető réteg jelentős befolyással rendelkezett, és érdekei megegyeztek az osztrák vezető réteg érdekeivel, addig a hadügy terén nem érvényesült a dualizmus elve, és általában nem-magyar nemzetiségű töltötte be ezt a posztot. Hanák értelmezésében így a dualista Magyarország nem volt jelen a hadseregben, de az önálló hatalomként, gyakran magyarellenességgel viselkedve, állandóan jelen volt Magyarország területén. A hadsereg feladata az volt, hogy védje a bi-

---

[2] Philippa Levine, „Introduction: Why Gender and Empire?," (Miért a társadalmi nem és a birodalom?) in *Gender and Empire,* (Társadalmi nem és birodalom) szerk. Philippa Levine (Oxford, New York: Oxford University Press), 2004. 6.

[3] Hanák Péter, „Magyarország az Osztrák–Magyar Monarchiában. Túlsúly vagy Függőség," in *Magyarország a Monarchiában: Tanulmányok,* (Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 1975), 294–295.

[4] Ibid 315–328.

rodalom integritását. Benne a magyarok nem a politikailag domináns nemzet, és a nem-magyar nemzetiségek a „magyar nemzet másnyelvű" tagjaiként szerepeltek, hanem az egységes birodalom és a császár alattvalói voltak. Hanák ennek a „függőségnek" legfontosabb konzekvenciáit abban látta, hogy ez a függőség gyengítette az egyéb viszonylatokban jelentkező paritást.[5]

Galántai József Magyarország kompetenciáját saját belügyei intézésében „szuverénnek" ítélte. A fentebb bemutatott, Hanák-féle értelmezésben azonban Magyarország a belső ügyekben ugyan független volt Ausztriától, de nem az uralkodótól. Galántai rendszerében „messzemenő szuverenitással" rendelkezett a Monarchia mindkét főbb része a nemzetiségpolitikában is. Galántai Victor Tapié megközelítését használja, akinek értelmezésében az 1867-es kiegyezéssel „két modern állam állandó szövetsége jött létre: „Ausztria–Magyarország megszületett".[6] Katus László a Monarchia „két részének" összehasonlítása kapcsán megjegyzi, hogy míg Ausztriában gazdasági, politikai, és kulturális viszonyokban a kiegyenlítődés elve érvényesült, addig Magyarországon a magyar nemzetiség túlsúlya volt megfigyelhető a társadalmi, politikai és kulturális élet minden területén.[7]

A fenti értelmezések merészebb, de éppen ezért árnyaltabb és kifinomultabb értelmezését nyújtja Susan Zimmermann 2000-es tanulmányában.[8] Zimmermann szerint ugyanis az 1867-es kiegyezés után Magyarország belügyekben kiterjedt autonómiát ért el, de mindezzel egy időben formális és gazdasági értelemben, valamint hadügyi és külügyi kérdésekben integrált és nem független része volt a Monarchiának. A Monarchiában Magyarország volt a „keleti fél"; így részese volt egy európai nagyhatalomnak, melytől ugyanakkor autonómiát is kívánt. Ezt a függetlenséget – Zimmermann szerint – egyes csoportok képviselői elsősorban nemzetközi téren keresték.[9] Magyarország a Monarchiában betöltött pozícióját tekintve így mindenképpen a „Kelet" részeként határozódott meg. A magyar nemzetépítésben éppen ezért a dualizmus kezdete óta nagy hangsúly helyeződött arra, hogy Magyarország „Európa" vagyis a művelt „Nyugat" részeként értelmeződjön; „keleti" révén.

---

[5] Ibid 325.

[6] Galántai József, *A Habsburg Monarchia alkonya: Osztrák–Magyar Dualizmus 1867–1918.* (Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1985), 167.

[7] Katus László, „A nemzetiségi kérdés és Horvátország története," in *Magyarország története 1848–1890/II.*, főszerk. Kovács Endre, szerk. Katus László, (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1979), 1344.

[8] Susan Zimmermann, „Conflict between National and International Settings? The Transnational History of Women's Movements and the Hungarian Case," (A nemzeti és a nemzetközi színterek közötti különbség? A nőmozgalmak transznacionális története és a magyar eset.) Konferenciaelőadás. 19th International Congress of Historical Sciences, Oslo, 6th – 13th August 2000. MS Kézirat.

[9] Ibid 23.

Értelmezésem szerint is azért nem volt a diskurzusok tárgya Ausztria és Magyarország viszonya, mert abban az esetben Magyarország pozíciója „keleti félként" egyértelmű lett volna. Ellenben az elhallgatás hasznos technikáját alkalmazva, vagyis elhallgatva Magyarország és Ausztria, valamint Magyarország és az Osztrák–Magyar Monarchia viszonyát, a diskurzusok szintjén Magyarország részese lehetett a „Nyugatnak".

A hatalmi relációk értelmezésének újabb dimenzióját adhatja a következő ábrázolási mód is, melyben a magyar nemzetet gyarmatosító birodalomként ábrázolták a diskurzusokban, s így a gyarmatosító birodalmakkal egy szinten; felhasználva a koloniális diskurzus retorikáját: a hódítást és a birtokbavételt: „Nagy volt régenten a magyar, mint ezer év előtt a népek bölcsőjéből, Ázsiából, sasok gyanánt fölkerekedve, száz meg száz ellenséges népnek feje fölött átcsapott Európába s annak kellő közepén, nem kevesebb és nem kevésbbé ellenséges népek között, letelepedvén, hont alkotott, a maig fönálló Magyarországot. (...) Mely minden más népet s nemzeteket túlszárnyaló műveltséget föltételez ily nagyság! Mai időben hasonló föladat megoldása egy francia, egy orosz, egy német stb. világbirodalomnak is csak alig s csak nehezen sikerülhetne. Ily nagyokat, ha nem is Kornéliák, de magyar aszszonyok szültek s neveltek (...) Igen s épen abban állt a magyar anyák érvényessége, hogy nemcsak szülték, hanem egyszersmind nevelték gyermekeiket mindaddig, mig a fiúkat ép testtel és lélekkel további képzés végett férjeiknek, illetőleg az apáknak engedték át. E családi növeldéből kerültek ki a testben és lélekben egyaránt edzett fiak s leányok az élet tágasabb terére, melynek egyetemes növeldéjében aztán egymást kölcsönösen súrolva érték el azon férfiúi s női tökélyt, hogy, mint országhódítók léphettek föl s Volga türemlő habjait átszegvén, Etelének hajdani földjét, Nemzeteket leverő harcokkal visszaszerezték".[10]

A Kelet–Nyugat és a nemzet–nemzetközi dichotómia egy újabb dimenzióját figyelhetjük meg a korabeli magyarországi nőmozgalom és a nemzetközi nőmozgalom kapcsolatának elemzésekor. A századfordulós nőmozgalmi törekvések egyik eredménye volt az, hogy hivatalos programként és kívánalomként fogalmazódtak meg többek között a nők politikai jogai, a nővédelem, anyavédelem, a női munka kérdése, vagy egyik legfőbb tevékenységi területük, a nők közép- és felsőfokú oktatásának előmozdítása is: „A női mozgalmak lélektani oka is az, hogy a nők műveltségük eddigi tartalmával elégedetlenek, nem érik már be a külsőségekkel, hanem szintén tudományos megismerésre törekszenek".[11] Kérdésfeltevéseik nagyban hozzájárultak ahhoz a folyamathoz, melyben többszörösen is újraértelmeződtek a nők terei és szerepei a korabeli társadalomban és a magyar nemzetépítésben; és aminek eredményeként újabb terek konstruálódtak a nőknek, melyek jelentősen megosztották a korabeli társadalmat.

---

[10] Márki József, „A család, mint növelde," *Magyar Paedagogiai Szemle* (1885): 39–41.

[11] Ozorai Frigyes, „Tudás és műveltség," *Népművelés* (1910.IX. szám): 19.

A korabeli magyarországi és nemzetközi nőmozgalmak kapcsolatának vizsgálata részben már megtörtént. Azonban nem nélkülözhető tárgyalásuk a magyar nemzetkonstrukció folyamatként való értelmezéséhez, ugyanis a korabeli heteroszexuális család metaforájában elképzelt középosztálybeli nemzetkonstrukcióra nagy hatással voltak a helyi és nemzetközi nőmozgalmak követelései. A magyar nemzetkonstrukció fluktuálását tekintve a tantervek, rendeletek és utasítások szintjén megvalósuló korabeli oktatáspolitikai döntések mellett a korabeli nőmozgalmaknak is jelentős szerepük volt. Nemcsak a nemzetkonstrukcióra volt kiemelt hatással a korabeli magyarországi nőmozgalom, érdekes a „Kelet–Nyugat" dichotómia szempontjából is vizsgálni.

A nőmozgalom nemzetközi összefogást hirdetett. Az egyik vezető, Schwimmer Róza szerint például az egyik legfontosabb dolog a nők közötti sorsközösség, egységesség és összefogás volt a nemzetközi vonalon.[12] A nőmozgalom a női érdekeket képviselte mind nemzetközi, mind országos szinten; a kettő azonban szorosan összefüggött. A nők közötti hasonlóságok előtérbe helyeződtek a különbségekkel szemben: „A nőmozgalomnak, mint olyannak, nincs is köze a hozzájatartozók politikai, felekezeti vagy nemzetiségi viszonyához. (...) a nőmozgalom, a nők egyetemének érdekeit képviselvén, fölötte áll a nemzetiség, a felekezet, politikai párthovatartozandóság szétválasztó erejének".[13]

A polgári nőmozgalom vezető egyénisége azt hirdette, hogy csak akkor érhet el bármit is egy bizonyos országban a helyi nőmozgalom, ha mögötte nemzetközi összefogás és támogatottság áll: „Mi, minden nemzet asszonyai egy szövetség munkásaivá vegyülünk abban a meggyőződésben, hogy csak a gondolatok, törekvések, és célok egységesítésével mozdíthatjuk elő az emberiség javát, és hogy a szervezett nőmozgalom szolgálhatja leghathatósabban a család és nemzet érdekeit".[14]

A századfordulón többször is felvetődött az a kérdés, hogy mennyiben tekinthető nemzetinek vagy hű hazafinak az, aki a nemzetközi összefogást sürgette. A vád – mely szerint „magyar nemzeti társadalom teljes kifejlődésének mindenekfelett álló érdekeivel"[15] ellentétes álláspontot képviselt – elsősorban a nőmozgalom követelései és tevékenységei kapcsán fogalmazódott meg, hiszen az éppen azt hirdette, hogy a nemzetköziség fölötte áll az egyes nemzeteknek. A nőmozgalmat ért vádak szerint „nálunk a nem-magyar elemek idegen szerű izgágáskodásának szeretik a nőmozgalmat mondani".[16] A nőmozgalom képviselői visszautasították a vádakat hangsúlyozva azt, hogy: „(...) a Feministák Egyesülete e küzdelemben külföldieket is megszólaltat: nem eshetik más elbírálás alá, mint amikor valamely színház vendégművésszel adat elő egy szerepet, amelyet különben hazai erők

[12] Schwimmer Róza, „Vita a feminizmusról," *A Nő és a Társadalom* (1909): 35–38.
[13] Schwimmer Róza, „Vita a feminizmusról," *A Nő és a Társadalom* (1909): 36.
[14] Schwimmer Róza, „Nemzetközi Nőszövetségek," *A Nő és a Társadalom* (1907): 97.
[15] „A férfiliga egy esztendeje," *A Nő és a Társadalom* (1911): 108.
[16] Schwimmer Róza, „Nőmozgalom Balmazújvárosban," *A Nő és a Társadalom* (1908): 144.

játszanak".[17] Az egykori vallás- és közoktatásügyi miniszter, Apponyi azonban 1911-ben, a nemzetköziség kapcsán a polgári nőmozgalomnak a női választójogért folytatott harc befejezését kívánta, s cikkében a korabeli nőmozgalmak érvelési technikáját megfordítva érvelt. Véleménye szerint ugyanis a nők kizárólag akkor tevékenykedhetnek a nemzetek közötti összhangért, ha „természetes hivatásuk" szerint élnek: „A nők sokat tehetnek a nemzetek közötti összhang érdekében, ha felhagynak suffragette eszméikkel, s megmaradnak a saját maguk hivatásának körében".[18] A fentiekből is következik az, amire Susan Zimmermann már rámutatott: a magyarországi nőmozgalom remek példa a lokális és globális, illetve a nemzetközi és nemzeti síkok viszonyának az újragondolásához. Zimmermann értelmezésében ugyanis a magyarországi mozgalom nagymértékben az akkor éppen Magyarországon is megnyilvánuló globális homogenizáló tendenciák „gyermeke" volt. Ennek eredményeként a magyar nők felismerték, hogy más országok nőinek is hasonló problémákkal kell megküzdeniük, és azt is, hogy már kiépült egy lokális, nemzeti és nemzetközi aktivistákat tömörítő hálózat, mely megkönnyítette a „közös" problémák megoldását, leginkább a „Nyugati Világ", Zimmermann szóhasználatával élve a Para-Európa országaiban. Ez a hálózat kellő lökést adott a magyarországi nőmozgalom fejlődéséhez, és egyben követendő példává vált; a kezdetektől a nemzetközi hálózathoz való tartozás, valamint a nemzeti és a nemzetközi nőmozgalom közötti csere eredményeként a magyar nőmozgalom úgy érezhette, hogy részese a hatalmas nemzetközi mozgalomnak. A helyi különbözőségek marginalizálása és a globális homogenizáló tendenciák eredményeként a magyarországi nőmozgalom vezetői egyértelműnek gondolták azt, hogy a társadalmi változások mintája a világon mindenhol ugyanaz. A különböző országok nőmozgalmai közötti nyilvánvaló különbségeket időbeli eltolódásokkal magyarázták, melyek később behozhatóak lesznek. A magyar nőmozgalom egyik legfontosabb feladata az volt, hogy pozitívan befolyásolja ezt a fejlődést; így a magyarországi feminista gondolkodás központi kategóriái a másolás, ismétlés és felzárkózás lettek. Azokat a különbségeket azonban, melyeket nem tudtak helyi szinten a felzárkózás kategóriájával megmagyarázni, egy „speciális kivételként" értelmezték; olyan példaként, mely a nyugat-európai példa szimbolikus „Másik"-jaként volt értelmezendő.[19]

Ezekben a folyamatokban a magyar nőmozgalom a Nyugat-Európa által dominált nemzetközi nőmozgalom perspektíváit és céljait a sajátjának tekintette, és

---

[17] Schwimmer Róza, „Vita a feminizmusról," *A Nő és a Társadalom* (1909): 37.

[18] „Apponyi a nők választójogáról," *A Nő és a Társadalom* (1911): 56.

[19] Susan Zimmermann, „Conflict between National and International Settings? The Transnational History of Women's Movements and the Hungarian Case," (A nemzeti és a nemzetközi színterek közötti különbség? A nőmozgalmak transznacionális története és a magyar eset.) Konferenciaelőadás. 19th International Congress of Historical Sciences, Oslo, 6th – 13th August 2000. MS Kézirat. különösen 9–17.

önmagát a domináns nemzetközi mozgalom részeként képzelte el. Mindehhez jelentősen hozzájárult az, hogy akkoriban Magyarország nagyon közel, de ugyanakkor rendkívül távol is volt Para-Európától. Akkori pozíciója fontos szerepet játszik a para-európai orientáció magyarázatában.[20]

Éppen e nemzetköziség hangsúlyozása miatt gyakran vádolták a nőmozgalmat nemzetietlenséggel vagy akár nemzetellenességgel. Véleményem szerint a nemzetietlen (helyenként) nemzetellenes vádak értelmezésének forrása a korabeli magyar nemzetkonstrukciókban keresendő. A magyar nemzetkonstrukciókból következő oktatáspolitikának nem volt érdeke az, hogy a nőknek a biológiai és kulturális reprodukciós funkciókra felkészítő oktatáson kívül magasabb szintű oktatást, és a privát szférán kívüli tereket is biztosítson (mely esetleg veszélyeztette volna a magyar nemzetépítés szempontjából elsődleges funkciók sikerét). A magyarországi nőmozgalmak nemzetköziségéhez, vagyis para-európai irányultságához hozzátartozott az is, hogy megpróbáltak felzárkózni a „fejlett nyugati" szinthez, mely jelen esetben szélesebb körű és a férfiakkal egyenlő szintű közép-és felsőfokú képzés követelését jelentette. Így, ha a „nemzeti" fronton nem, de a nőmozgalmak a nemzetközi összefogásban sikeresen tevékenykedhettek a nők magasabb fokú művelődési lehetőségeiért, később hasznosítva a nemzetközi front eredményeit lokális szinten. Sajátos kettősség formálódik tehát az elemzésben. Egyrészt a magyarországi mozgalom a nemzetközi mozgalom „gyermekeként" a felzárkózás, a másolás és az ismétlés jegyében próbálta beérni „Nyugat-Európát", s így a nők oktatásának megfelelő fejlettségi szintjét. Ugyanakkor, adódóan a fentebb már felvázolt mechanizmusokból, a nemzetközi színtér felé való fordulás szükségességét jelezte az, hogy a magyar nemzetépítésnek nem „megfelelő" oktatást sürgetett a magyarországi nőmozgalom; a fiúkéval egyenlő közép- és felsőfokú intézményeket. A nemzetköziség tehát ezzel párhuzamosan és kölcsönhatásban a „nemzetietlenség" és a „nemzetellenesség" vádját eredményezte a magyar nőmozgalom számára.

Az első világháború alatt a két nem „természetes" szerepeivel való érvelés mind jobban felerősödött. A háború maszkulin kategóriaként konstruálódott meg, melyben a hazát védő és harcoló hősies katonák a nemzethez tartozás alapjaként határozódtak meg. Ellenpontjaként megkonstruálódott a nemzetköziség feminin kategóriája: „A király megkívánta Boszniát és Hercegovinát: Aerenthal elébe tálalta. (...) Ha Oroszország Szerbia pártjára áll, kiüt a háború. Magyar, osztrák, orosz, szerb, német és olasz katonák mennek egymásnak. A magyar, osztrák, szerb, orosz, német és olasz asszonyok pedig közös szervezetünkhöz, a Nemzetközi Nőszövetséghez fordulhatnak segítségért. Mert saját hazájukban senki sem hallgat szavukra".[21] A feminin nemzetköziség ismét csak a maszkulin nemzet-

[20] Ibid 23.

[21] „Háboru!," A Nő és a Társadalom (1909): 45.

konstrukciót referenciapontként értelmező diskurzusokban konstruálódott meg. Ily módon „kijelölődött" a női tér, mely ebben a konkrét bináris oppozícióban nem a magyar nemzet részeként alkotta meg a nőmozgalmi követelések pozícióját, hanem a maszkulin teren kívül, a „nemzetietlen" nemzetköziségben.

Egy nemzetépítő folyamatban mindig szükséges annak meghatározása, hogy ki tartozik bele az adott nemzetbe; vagyis a bennfoglalás és a kizárás folyamata fontos a nemzeti identitás formálódása szempontjából. A „Másik" meghatározása mindig a különbségek megjelölése mentén történik; az eltérések kijelölése ugyanis mindig a hatalom artikulációját jelenti. A „Másik" kijelölésével mindig kiváltságos pozíciók jönnek létre, mely annak a meghatározására ösztönzi a hatalom birtokosait, hogy definiálják azt, hogy ki tartozik bele a nemzetbe, és ki rekesztődik ki. A „Másik" lényege tehát az, hogy „más", vagyis nem olyan, mint „mi", akik viszont meghatározottak vagyunk. A többféle „Másik"-ok heterogenitásuk ellenére „számunkra" egységesnek látszanak.[22]

A magyar nemzetépítésben is szükségszerűen jelölődtek ki a „Másik" pozíciói. Adódóan a hatalmi relációkból, melyben a magyar nemzet értelmeződött, a „Másik" is több síkban elemezhető. A dualizmus kezdetétől a „Másik" pozíciójában értelmeződött a „Kelet", mely elsősorban a hegemón világnézettel, és a magyar nemzet Monarchia-béli pozíciójával függött össze. A korabeli hatalmi harcok eredményeként kialakult dichotómia alapján ugyanis a világnak kettő pólusa volt: a kultúrát és a fejlettséget jelentő „Nyugat", és az ehhez képest és a „Nyugat" pozíciójából fejletlennek és barbárnak értelmezett „Többi", vagyis a dichotómiához ragaszkodva a „Kelet". Magyarország „alárendelt", „függő", de semmiképpen sem a vágyott pozíciójának elhallgatása volt az eszköz a nem hatalmi helyzetben levő Magyarország számára; Ausztria nem szerepelhetett a „Másik" pozíciójában, hiszen a vágyott és remélt „Nyugat" része volt.

A „Nyugat"-hoz való tartozás feltétele több síkon is megfogalmazódott, így a nevelésben is. A magyar nemzetépítésben cél egy „nyugati" kultúra megteremtése volt „nyugati" neveléssel. Ez a tendencia a nők nevelésében is érvényesült, melyben szintén „lépést kellett tartani" a „Nyugat"-tal. A magyar nemzetépítésnek azonban kormányzati szinten egyre világosabban megfogalmazott és érvényesített érdekei voltak, melynek mentén szervezte a nők „magasabb" nevelését is. A magyar nemzeti érzés utódokba való táplálásához ugyanis elsősorban művelt anyákra volt szükség, akik megfelelően látják majd el ezeket a feladatokat a családi szférában. Erre a felkészítést a polgári leányiskolák és a felsőbb leányiskolák nyújtották a korabeli sajtóban folyamatosan megfogalmazott „életidegen" kritika ellenére. A kormányzati szinten elgondolt magyar nemzetkonstrukciókat ugyanakkor nagyban megváltoztatták a korabeli gazdasági és ipari változások

[22] Gayatri Chakravorty Spivak, „Szóra bírható-e az alárendelt?," Ford. Mánfay Alice és Tarnay László, *Helikon* (1996): 4. szám. 450–483.

és a nőmozgalmak egyre intenzívebb működése, valamint egyre erőteljesebben megfogalmazott követelései. Egyre több férjezett vagy egyedülálló nő kényszerült ugyanis arra, hogy munkát vállaljon, és mindezzel párhuzamosan egyre több nő akart saját elhatározásából munkát vállalni.

Természetesen ez szoros kapcsolatban volt a magyar nemzetiség magyarországi pozíciójával, hiszen bár politikailag domináns helyzetben volt, etnikailag egészen a századfordulóig kisebbségi helyzetben. A magyar nemzetépítésben a kezdettől fogva kiemelt szerepe volt a nőknek, mint a jövő magyar nemzedékének elsőszámú nevelőinek, és a magyar nemzeti érzés elsődleges őrzőinek és ismerőinek. A nemek különbségeinek a természet által való meghatározottságából következett az, hogy a nőknek előre meghatározott tulajdonságai, képességei, és készségei voltak, melyek leginkább a családi szférában és a magyar nemzetben értelmeződtek.

A továbbiakban azt vizsgálom, hogy értelmezhető-e és hogyan a „Másik" pozíciója a „nők" helyzetét tekintve. Kik tartoztak bele ténylegesen a „nők" kifejezésbe a magyar nemzetépítésben? Ha a magyar nemzetépítés érdekeiről volt szó, a „nők" és a „lányok" kategóriájába beletartoztak egyrészt az önmagukat magyarnak valló nők, és a magyar nemzeti szellemű nevelésben részesített nők is. A magyar nemzetépítés elsődleges feladatának tekintette, hogy megfelelő, magyar nemzeti szellemben képzett anyákat neveljen, nemzetiségre való tekintet nélkül. A magyar nemzeti szellemben oktató tanítónők és a családokban működő anyák voltak hivatva ezt a feladatot teljesíteni.

Tehát a magyarosodást leginkább elősegítő, és ugyanakkor annak ellen is álló egység az anya befolyása alatt levő családi szféra volt. Az anya, mint a nemzeti érzés elsőszámú letéteményese és a nemzeti kultúra őrzője testesült meg, akinek befolyása miatt volt elengedhetetlen a lányok *magyar* nemzeti szempontból megfelelő képzése. Bár a nem-magyar nemzetiségekhez tartozó nők pozíciója ritkán jelent meg a diskurzusok szintjén, a magyarosítás megítélésénél mégis találunk rá utalást: „A magyar nyelv terjesztésére alkalmas eszközök túlóvatos alkalmazásán kivűl főleg az az oka a haladás lassúságának, hogy a leányiskolákban alkalmazott módszernek nincsen meg a kellő eredménye. A fiú az elemi iskolában úgy ahogy elsajátítja az állam nyelvét, de a család nagy befolyásánál fogva főleg az anya az, a ki a magyarosodásnak a legszívósabban ellentáll, különösen azon oknál fogva, mert magyar nyelvben való jártassága jóval visszamarad a férfiakénál".[23]

A „Kelet–Nyugat" dichotómiát a magyarországi helyzet felett gyakorolt kritikákban is használták eszközként. A „Nyugat"-hoz való felzárkózás imperatívuszát használták ki például a nők korabeli helyzetének és pozícióinak elemzésében, melyben a magyar nők helyzetét a „fejletlen" és „barbár" népekéhez hasonlították.

---

[23] „Boda Vilmos. 436. országos ülés. 1899. április 7.," in *Az 1896. évi november hó 23-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója.* XXI. kötet, (Budapest, 1899), 328.

A kizárás és bennfoglalás (inclusion–exclusion) nyelvére lefordítva a magyar nemzetépítésben kizárták a „nőket", hogy aztán bennfoglalhassák őket, s ez leginkább az oktatás szintjén érvényesült. A *megfelelő* nevelés ugyanis azt jelentette, hogy a magyar nemzetépítés érdekeinek és irányának megfelelő nevelésben részesítették a lányokat; ez elsősorban a polgári leányiskolákban és a felsőbb leányiskolákban valósult meg, ahol a lányokat „természetes" hivatásaikra, vagyis biológiai és kulturális reprodukciós funkcióikra készítették fel. A kormányzat kezdetektől ellenállt ugyanakkor a leánygimnáziumok eszméjének, mely a lányokat egyetemi tanulmányokra készítette fel; helyette a leánygimnáziumi tanfolyamokkal kiegészített felsőbb leányiskolákat támogatta.

A „nők" a kizárás és bennfoglalás nyelvén tehát minden önmagát magyarnak valló nőt, és nemzetiségi hovatartozásra való tekintet nélkül magyar nemzeti szellemben nevelt és oktatott, és ennek eredményeként ilyen irányban tovább működő lányt jelentett. Az etnikailag kisebbségben levő magyar nemzet érdeke az volt tehát, hogy a kezdetektől bevonja a „nőket" a magyar nemzetépítésbe, mint később szocializációjuknak eredményeként a magyar nemzeti érzések, értékek és identitások őrzőit és továbbörökítőit. Ugyanakkor ismét szükséges utalni az osztály fogalmára, hiszen a kizárás–bennfoglalás dinamikája a középfokú leánynevelésben „minden középosztálybeli" lányt érintett; az oktatás társadalmi osztály által való meghatározottsága okán.

KERESZTY ORSOLYA

Az ifjúság olyan kategória, amely a köztudatban evidens létezőként van jelen, a tudományos, jelen esetben szociológiai nézőpont számára azonban vita tárgyává tehető, hogy hol húzzák meg e társadalmi csoport határait, és milyen szempontok, kritériumok alapján határozzák meg a kategória tartalmát.

Az ifjúság társadalmi megkonstruáltságának hangsúlyozása, a magától értetődőként történő kezelése helyett a fogalom keletkezésének, megalkotásának és változásának vizsgálata rámutathat az ifjúság kategóriájának megkérdőjelezhető és megkérdőjelezendő voltára. Magyarországon a társadalomtudósok általában adottnak veszik a társadalmi kategóriák létezését, míg pl. Franciaországban jelentősebb hagyományokkal rendelkezik a konstruktivista irányzat. Dolgozatunkban bevezetésképp az ismert francia szociológus, Pierre Bourdieu ifjúságra vonatkozó gondolatai mentén vázoljuk fel az ifjúság fogalmának konstruktivista megközelítését. Ezt követően a hazánkban kevésbé ismert német szociológus, Gerhard Schulze tézisein keresztül mutatjuk be az ifjúság és társadalom kapcsolatát leíró három jelentős paradigmát és Schulze saját ifjúságképét. Végül a kortárs hazai ifjúságszociológiában egyre inkább teret nyerő ifjúsági korszakváltás elmélet alapvető elemeinek bemutatása, az elmélet ifjúságképének felfejtése lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógia számára is releváns kérdéseket vessünk fel, elsősorban a korszakváltás tézisei alapján.

Pierre Bourdieu az ifjúság társadalmi fogalmát elemezve sem szakad el erős konfliktuselméleti orientációjától. Bemutatásra kerülő írásából[1] azonban nem annak osztályközpontú olvasatát szeretnénk hangsúlyozni; az ifjúság fogalmának társadalmi meghatározottsága központi jelentőségű Bourdieu elméletében is, s jelen tanulmány szempontjából is elsősorban e gondolatai lehetnek relevánsak. A szimbolikus dimenzió a szerző más írásaihoz hasonlóan Az ifjúság csak egy szóban is meghatározó szerepet kap. Bourdieu szerint a társadalmi fogalmak, s így az ifjúság fogalmának körülhatárolásáért harc folyik a társadalmi ágensek között, az osztályozási harc a társadalom minden szintjén érvényesül. Ezen elképzelés ismertetését azzal a megállapítással kezdi, mely szerint az életkorok közt húzódó választóvonalak önkényesek, s megállapításukért harc folyik a társadalom külön-

[1] Pierre Bourdieu, „Youth is just a word," in Sociology in Question, (London: Sage, 1994), 94–102.

böző csoportjai között. Az ifjúság ennek megfelelően mesterséges egység, kreált kategória, s legalább ilyen fontos, hogy érdekfüggő fogalom.

Az osztályozások következménye azonban Bourdieu szerint nemcsak az, hogy lefektetik, kijelölik a határokat, hanem ezáltal létrehoznak és megszilárdítanak egyfajta rendet, melyet az adott társadalom minden tagja elfogad, és alkalmazkodik hozzá, inkorporálja annak elveit. Ez a rend az egyének számára természetesként jelenik meg, társadalmi tényként.[2] Az életkor így biológiai tényből felhasználása folytán társadalmi ténnyé válik a társadalmi cselekvők számára. Azáltal, ahogy a fiatalság meghatározásának nem objektív és önkényes jellegét hangsúlyozza, s harc tétjeként ábrázolja a fogalom meghatározását, Bourdieu a konstrukcionista érv mellé a konfliktuselmélet érvelését és a hatalom dimenzióját sorakoztatja fel. A manipuláció szót használva arra igyekszik rámutatni, hogy azáltal, hogy a legtöbb elmélet nyilvánvalóként, meg nem kérdőjelezhető fogalomként tekint az ifjúságra, s társadalmi egységként kezeli azt, közös érdekeket tulajdonítva e csoportnak, valójában gyökeresen különböző valóságokat von egy közös fogalom alá.

Az ifjúság nem tekinthető egységes csoportnak, s bár Bourdieu elsősorban a tanuló-dolgozó fiatalok közötti ellentétet emeli ki, gondolatmenetünk szempontjából fontosabb lehet annak hangsúlyozása, hogy az ifjúság fogalma általában véve koronként, társadalmanként és azon belül is társadalmi csoportonként különböző tartalmakat takarhat. Emellett a különböző tudományterületek teoretikusai különböző megközelítésmódokkal dolgoznak, s a társadalomtudományon belül is megfigyelhetőek eltérő elképzelések, teóriák ifjúság és társadalom kapcsolatáról s az ifjúság fogalmának természetéről.

Fiatalság és társadalom kapcsolatának eltérő leírását és megközelítésmódjait vázolja fel Gerhard Schulze egy viszonylag korai írásában.[3] Bár Schulze elemzése nem nevezhető konstruktivista jellegűnek, tanulmányában arra mutat rá, hogy az ifjúság másként integrálódhat a társadalomba, s az integrálódás miként jétől függően más ifjúság-konstrukciót takarhat az adott fogalom. A szerző által ismertetett három paradigma azonban nem zárja ki egymást, ezek mintegy három dimenziót alkotnak, melyek nem köthetőek egyértelműen és kizárólagosan adott korhoz, de dominálhatnak bizonyos korszakokban, a bennük megfigyelhető hangsúlyeltolódásokon pedig lemérhetővé válnak a történelmi változások.

Az elsőként bemutatott paradigmát Eisenstadt nevéhez fűzi, aki a fiatalságot olyan korhomogén csoportként határozza meg, melynek alapvető jellemzője a köztesség. Az átmenet paradigmája a komplex, munkamegosztásra épülő tár-

---

[2] Bourdieu itt a társadalmi tény fogalmát a durkheimi értelemben használja, hangsúlyozva annak kényszerítő erejét. A durkheimi fogalomról részletesebben lásd: Emile Durkheim, *A társadalmi tények magyarázatához* (Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978).

[3] Gerhard Schulze, „Spontanbeziehungen der Jugend," in *Handbuch Der Familien- und Jugendforschung, Band II: Jugendforschung,* szerk. Manfred Markefka és Rosemarie Nave-Herz, (Neuweid – Frankfurt A. M.: Luchterhand Verlag, 1989), 553–570.

sadalmakra érvényes, ahol az informálisan szerveződő korhomogén csoportok szerepe funkcionális természetű. A fiatalság „célja" az átmenet biztosítása a gyermekkor és a felnőttkor között, hogy lehetővé tegye az átlépést a gyermekkort meghatározó család intim, óvó, védő légköréből a felnőttek személytelen világába, hogy beintegrálódjanak a társadalomba. Fontos a folyamat jelleg kiemelése, Schulze hangsúlyozza, hogy ez az átmenet kis lépésekben zajlik.

A második paradigma, az ellenkultúra paradigmája a kritikai kultúrakutatás szerzőihez kötődik.[4] A fiatalok szubkultúráinak, például a punk, skinhead csoportosulásoknak e szerzők értelmezésében az eisenstadti képpel szemben épp az a funkciója, hogy a felnőtt világtól való elkülönböződést, az integráció elutasítását, a „felnőttség" elutasítását demonstrálják. Ezek az ifjúsági csoportok tehát épp azt a szerepet töltik be a bennük résztvevők számára, hogy kinyilvánítsák elutasításukat a felnőtt világgal, s így bizonyos értelemben magával a társadalommal szemben, amely e felnőtt világba való betagozódást várná el tőlük. Schulze a kritikai kultúrakutatás erős szemiotikus beállítottságához kapcsolódva a paradigma ismertetése kapcsán e szubkultúrák azon törekvését emeli ki, hogy saját szimbólum-univerzumot alakítsanak ki a bennük élők számára, mely segíti az elkülönböződés megjelenítését és erősíti a csoportkohéziót.

A harmadik paradigmába, a normalitás szcenáriójába sorolja Schulze saját magát is. Schulze és a normalitás paradigmába sorolt többi szerző (Tenbruck, Krentz, Gillis, Nowak és Becker, Gluchowski) az előző két paradigmától eltérően azt állítja, hogy az ifjúság nem átmenetet jelent a felnőtt világba, hanem belépést egy olyan létezési formába, amely az ellenkultúra-elképzeléssel szemben nem irányul egyik másik miliő, például a felnőtt világ bizonyos csoportjai ellen. Az egyén szempontjából az ifjúság a szubjektivitás egy bizonyos struktúrájaként ragadható meg, amibe bele tartoznak a hétköznapi esztétikai stílusok, vagyis a preferált esztétikai minták (például hogy a fiatal milyen szabadidő-eltöltési módokat választ előszeretettel), az alkalmazott rituálék, vagy éppen a fogyasztási minták. Az ifjúság átmeneti korszakként tételezése helyett a cselekvők a fiatalságra nem időszakosként, áthidalóként tekintenek, hanem egy hosszú távra érvényes létezési formaként kezelik. E létezési forma alapvető jellemzője a fiatalos habitus, amihez az önérvényesítés felnőtt típusú igénye társul.

A normalitás paradigmája kapcsán azonban Schulze számára legalább ilyen fontos az, hogy a közösség szempontjából mit jelent az ifjúság kategóriájának

---

[4] A teljesség igénye nélkül a kritikai kultúrakutatáshoz magyarul lásd: Simon During, „A kritikai kultúrakutatás történetéről," *Replika* (1995): 17–18. szám. 157–180., Vörös Miklós és Nagy Zsolt, „Kultúra és politika a mindennapi életben," *Replika* (1995): 17–18.szám. 153–156., Kacsuk Zoltán, „Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek," *Replika* (2006): 53. szám. 91–110., Dick Hebdige, „A stílus mint célzatos kommunikáció," *Replika* (1995): 17–18. szám. 181–200. Ezek mellett Paul Willis egyik jelentős műve is megjelent magyarul: Paul Willis, *A skacok. Az Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra* (Budapest: Új Mandátum, 2000).

ilyen irányú változása. A társadalom szintjén a korhomogén kapcsolatok olyan csoportokat, Schulze nyelvhasználatában miliőket konstituálnak, melyek mindenek előtt aszerint különülnek el egymástól, hogy az egyes csoportokon belül a kapcsolatok sűrűbbek és intenzívebbek. Ez nem jelenti azt hogy az ifjúság egyetlen egységet képezne, a fiatalság maga is csoportokra bomlik, melyek különböző létezési formákat valósítanak meg.

Schulze és a normalitás paradigmájába sorolt szerzők azonban az eddigiektől eltérően azt állítják, hogy sem a fiatalok társadalmi csoportjai között, sem az egyes fiatal csoportok és a felnőtt miliők között nem figyelhető meg konfliktusos viszony. Ez a megállapítás az ellenkultúra paradigmájában megfogalmazottaknak gyökeresen ellentmond: ezek a miliők már nem egymással szemben határozzák meg magukat, s nem a másiktól, a felnőtt társadalomtól és a többi ifjúsági kultúrától való elkülönböződés, a distinkció megtétele lesz a miliőben élők számára az elsődleges, csupán egymás mellett léteznek. Az alapvető miliőkonstituáló erő az élménykeresés lesz, az élménymotívum áthatja a társadalomszerveződés módját is: a kapcsolatok alakulását, a miliők létrejöttét az határozza meg, hogy milyen élménymintákat követnek az egyének. E gondolatmenet részletesebb kifejtését, társadalomelméletté formálását Schulze Élménytársadalom című művében[5] találhatjuk meg. Az alábbiakban e modellt ismertetjük röviden, hogy Schulze saját ifjúságképéhez közelebb juthassunk.

Schulze élménytársadalom-modelljének tézise szerint a jóléti társadalmakban a lehetőségtér bővülésével az emberek gondolkodásmódjában és magában a társadalmi struktúrában is alapvető változások állnak be. A mentális struktúrákat tekintve a korábban jellemző javak felhalmozására való törekvés helyett a szép élmények megszerzése, a szép élet megélése lesz az emberi élet célja. Az élményorientált életvezetés a hétköznapok esztétizálódásához vezet, az egyének egyre több, a hétköznapokban megjelenő dologhoz esztétikai szempontok szerint viszonyulnak. A kulturális gyakorlatok közti eligazodásban, a jelek értelmezésében, jel és jelentés összekapcsolásában a hétköznapi esztétikai sémák jelentenek segítséget a szubjektum számára. Az élménytársadalomban a korábban is meglévő magaskulturális és triviális séma struktúrája némiképp megváltozik, és mindkét séma új jelekkel is bővül. E két séma mellett megjelenik egy harmadik is: a feszültségséma, melynek középpontjában a folyamatos feszültség fenntartása, az én stimulálása áll. A hétköznapokban ez az állandó és intenzív élménykeresésben jelenik meg, a preferált kulturális termékek a folyamatos figyelmet igénylő, a feszültséget fenntartó filmek, könyvek közül kerülnek ki, a szabadidős tevékenységformák közül az aktív kikapcsolódást jelentők keresése jellemző. Schulze az élménytársadalom jellemzésekor kiemeli, hogy a hétköznapi esztétikára általáno-

[5] Gerhard Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart* (Frankfurt am Main – New York: Campus Verlag, 1992)

san jellemző, mindhárom sémában tapasztalható lesz az élvezet jelentőségének növekedése.

A mentális struktúrák változásával összhangban a szociális környezet is élményközösségként jelenik meg, a makrotársadalmi csoportok a hétköznapok esztétizálásának módja szerint konstituálódnak. A társadalmi csoportok kialakulásában nem a javakkal való ellátottság, a szűkösség vagy a bőség mértéke a döntő, nem a tulajdonnal és a hatalommal való rendelkezés, az egyenlőtlenség a csoportképződés alapja, hanem az, hogy az emberek mit tekintenek élménynek, hogy hogyan képzelik el a szép élményeket, a szép életet. Schulze modellje a társadalmi csoportok leírásában figyelembe veszi a szubjektumoknak a társas észlelésben, interakciókban megnyilvánuló típusalkotásait és a társadalomról létrehozott reprezentációit is: az egyének képzeteik és a kommunikáció gyakorisága által konstruálják meg a miliőket. Ezáltal az egyes miliők nem csak a kutató által konstruált kategóriákként léteznek, hanem azok a szubjektumok észlelési kategóriáiban is megjelennek.

Schulze szerint az ifjúság esetében két miliőt határolható el, az önmegvalósító és a szórakozási miliő. A két miliő nem csak a műveltség, végzettség tekintetében különül el, legalább ilyen fontos differenciáló elv a társadalmi származás, miáltal az önmegvalósító és a szórakozási miliő kettősségében a munkás és a polgári ifjúság dichotómiája él tovább.

Az élménytársadalomban Schulze a szórakozási miliőbe a 40 évnél fiatalabb, alacsony végzettségű (középiskolát vagy szakiskolát, de nem gimnáziumot végzett), esztétikai praxisukban a feszültségsémát előtérbe helyező, a magaskulturális és a triviális sémával szemben távolságot tartó fiatalokat sorolja. A szituatív összetevőket, az objektív feltételeket tekintve általában a házastársi vagy élettársi kapcsolatot, az alacsony munkahelyi ill. jövedelmi státuszt és általában a fizikai munkavégzést jelöli meg jellemzőként. Ezeket az objektívnek tekintett feltételeket kiegészíti a szubjektív jellemzőkkel: alacsony elégedettség az életkörülményekkel, kis mértékű reflexivitás, a közügyek iránti alacsony szintű érdeklődés jellemző a miliő tagjaira Schulze szerint. Az énközpontúság, a nárcizmus egy statikus énképben jelenik meg, saját magukra mindig csak a jelen szemszögéből tekintenek. Az elsődleges perspektívát az én szükségletei jelentik, ennek megfelelően a szükségletkielégítés, a folyamatos énstimuláció válik egzisztenciális problémafelvetéssé. A minél erősebb, izgalmas benyomások keresése jelenti az élvezet mintáját, az élet középpontjában a szórakozás áll. Az elsődleges cél itt is a folyamatos keresése az újnak, ami mintegy állandó készenlétet igényel az egyéntől, hogy mindig figyeljen az újdonságokra.

Az önmegvalósítási miliőbe a közepes és felsőfokú végzettségű fiatalok tartoznak. Esztétikai praxisukat a magaskulturális séma mellett szintén főleg a feszültségséma határozza meg, a triviálsémát pedig egyértelműen elutasítják. Általában közepes státuszúak, sokan még tanulmányaikat folytatják, vagy valamilyen

szellemi munkát végeznek, nagy arányban egyedülállóak, a párkapcsolatban élők esetében pedig gyakori az élettársi viszony. Nyitottak mindenféle változásra, keresik az újat, jelenlegi körülményeikkel meglehetősen elégedetlenek. Érdeklődnek a politika iránt (körükben magas a baloldali és a „zöld" gondolkodásúak száma). Az önmegvalósító miliőt mindenekelőtt a kispolgári léttől, a konvencióktól való elhatárolódás jellemzi. Elsődleges perspektívájuk az énben gyökerezik, egzisztenciális problémafelvetésük pedig ennek az énnek, a pszichének a kiteljesítése, az önmegvalósítás. Ennek realizálásában a kontempláció mellett ugyanolyan szerep jut a feszültségnek, s az önmegvalósítás is egyfajta élménnyé, öncélúvá válik, mindenfajta ideológiai tartalom nélkül. A feszültséget mintegy intellektuálisan felnemesítik, s az ingerkeltés motívuma a reflexióra és a kontemplációra egyaránt vonatkozik.

Schulze tehát egy olyan ifjúságképet vázol fel, melyben a fiatal fogalma nem egyetlen csoportot takar, ugyanakkor az ifjúság miliői közösek abban, hogy már nem kérdőjelezik meg a társadalmi struktúrát, beletagozódnak, és egyben meg is erősítik azt. A miliőket illetően pedig nem a konfliktus lesz az elsődleges, hanem az egymás mellett élés, a harc helyett pedig pusztán egymás értetlen szemlélése.

Az ifjúsági korszakváltás elmélete több ponton is kapcsolható Schulze elméletéhez, s az előző évtizedek uralkodó, alapvetően biológiai-pszichológiai meghatározottságú ifjúságképétől eltérő ifjúság fogalommal operál. A korszakváltás tézisei elsősorban Jürgen Zinnecker[6] nevéhez fűződnek, aki a nyolcvanas évek Német Szövetségi Köztársaságában végzett kutatásai alapján a társadalmi reprodukció megváltozása nyomán az ifjúság jellemzőinek és szerepének gyökeres átalakulásáról számolt be. A posztindusztriális társadalmakban véleménye szerint az ifjúsági életszakasz fő jellemzőjévé a kulturális tőkefelhalmozást válik, s ez a felhalmozás egyértelműen az iskolarendszerhez kötődve a képzés felértékelődéséhez vezet. Az iskolai tudás felértékelődése mellett maga az ifjúkor is meghosszabbodik, az addig amatőr ifjúsági státusz mintegy professzionálissá válik. Ez az érvelés egybevág Schulze azon elgondolásával, amely szerint a fiatalok önálló csoportokként jelennek meg, leválva a felnőtt társadalmi csoportokról. Zinnecker hasonló tartalmú kijelentése szerint az ifjúság már nem pusztán az az átmeneti életszakasz, mely a felnőtt társadalomba való belépésre készít fel.

Zinnecker jelentősebb állításait kiemelve és azokat kiegészítve Gábor Kálmán elsősorban az életmódot meghatározó, befolyásoló társadalmi tényezőket emeli ki, egyértelműen meghatározó szerepet tulajdonítva az egyén aktív, konstitutív

---

[6] Jürgen Zinnecker, „A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához)," in *Civilizációs korszakváltás és ifjúság,* szerk. Gábor Kálmán (Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, 1992), 5–28., Jürgen Zinnecker, „Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban," in *Civilizációs korszakváltás és ifjúság,* szerk. Gábor Kálmán, *Civilizációs korszakváltás és ifjúság* (Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, 1992), 29–47.

potenciáljának is. A korszakváltást jellemezve hangsúlyozza, hogy a korábban domináns közvetlen ellenőrző intézményeket (család, munkahely vagy a politikai szervezetek) a közvetett ellenőrző intézmények váltják fel, élükön a tömegmédiával és a fogyasztói iparral. Az ifjúság autonómiája, önállósága nagymértékben megnövekszik, ami szintén az egyén szerepének felértékeléséhez vezet. A nemzedéki szerveződésnek[7] nagy szerepet tulajdonítanak, a nemzedéki egység létrejöttéhez kötik a nyugat-európai szcenárió magyarországi érvényesülését. A nemzedéki szerveződés megvalósulásával a fiatalok és a felnőttek közti konfliktusok kiéleződését prognosztizálják.

Az ifjúsági kultúra szerepe is hangsúlyosabbá válik mint a társadalmi orientáció, a politikai cselekvési minták alakítója. Az ifjúság mintakövetőből mintaadóvá válik azáltal, hogy nagyon rugalmasan reagál a fogyasztói és a tömegkommunikációs minták elterjedésére, a magaskultúra és a fogyasztói kultúra keveredésére. A fiatalok így a piac passzív befogadóiból annak aktív alakítóivá válhatnak. A modernizálódásnak, a globalizációnak azonban egy fontos negatív hatását is megállapítják: a társadalom polarizálódik, mintegy kettészakad, s bizonyos társadalmi csoportokban a munkanélküliség állandósulása egy társadalom alatti osztály kialakulásának kedvez. Ennek megfelelően két alapvető szcenáriót rajzolódik ki az ifjúság számára. A munkanélküliség szcenáriója a „két országmodell" fennmaradásával számol, ahol a hátrányos helyzetűek „rugalmas munkaerő-tartalékot" képezve a kettős munkaerőpiac második szektorában helyezkednek el. Ennek a szcenáriónak az érvényesülése azzal jár, hogy már korán kialakul a fiatalok közt azoknak a csoportja, akiknek csekély esélyük lesz beintegrálódni a társadalomba. Ez a szerzők szerint jelentős társadalmi kockázatokat is involvál: az ifjúsági zavargásokhoz etnikai zavargások is kapcsolódhatnak, amelyek megoldására a társadalmi rendszerek nem készek. A szabadidő szcenáriója ezzel szemben egy új, „dologtalan" szabadidős osztály kialakulásával számol, ami letörli a stigmát a nem foglalkoztatottakról. Ebben a szcenárióban a hangsúly a szabadidő eltöltésének módján van, ami egy, az eddigiektől eltérő ifjúságképet rajzol ki. Az ifjúsági korszakváltás elméletei a szabadidős szcenárió kapcsán egy inkább életmódcsoportként meghatározható ifjúság létezését tételezik, ahol a kikapcsolódás, a szórakozás különböző formái, a kulturális és az anyagi fogyasztás distinktív tartalommal bír a többi csoporttal szemben. Gábor Kálmán a szabadidő szcenárió leírásakor kiemeli annak a munkaszcenárió felé történő elmozdulását,

[7] Az ifjúsági korszakváltás elméletei nagymértékben támaszkodnak Karl Mannheim értelmezésére a nemzedéki csoportok elkülönülésének három szintjéről. Mannheim első szintként a nemzedéki elhelyezkedést az adott korcsoport közös tapasztalatában határozza meg, amit e nemzedéki elhelyezkedés aktualizálódása, a potenciális egymásra orientálódás követ második szintként, majd végül létrejön az aktualizálódás során a nemzedéki egység, mint közös helyzetértelmezéssel, attitűdökkel és cselekvési formákkal rendelkező csoport. Lásd: Mannheim Károly, „A nemzedékek problémája," in *Tudásszociológiai tanulmányok,* (Budapest: Osiris, 2000), 201–254.

amely a tanulás felértékelődéséhez vezet, és kedvez a professzionális ifjúsági státusz kialakulásának.

Magyarországon a civilizációs korszakváltás a rendszerváltás után mintegy felgyorsulva következett be, s a fiatalok amellett, hogy a piac aktív szereplőjévé váltak, a kettészakadás felgyorsult folyamatának is részesei lettek. A kilencvenes évek kutatásai, majd az Ifjúság 2000 és Ifjúság 2004 kutatások alapján Gábor Kálmán a magyar ifjúság középosztályosodását és az iskolai ifjúsági korszakba lépését diagnosztizálja. A középfokú, majd a felsőfokú oktatás expanziójával egyre több fiatal számára válik elérhető alternatívává a továbbtanulás. Az iskolai ifjúsági korszakban relatíve önálló életszakasszá válik az ifjúkor, s a meghatározó szervezőerővé a differenciálódott iskolai és más képzési rendszerek által generált iskolai és képzési életpályák válnak. Azonban ez a meghosszabbodott ifjúsági életszakasz a korszakváltás elméletei szerint nem pusztán ezen oktatási intézményekhez való kötődést jelenti, hanem az iskolán kívüli szabadidős életmód felértékelődését vagy az együttélés és a szexualitás kipróbálását is. A fiatalok autonómiája nő, s az iskolán kívüli, a szabadidőhöz köthető karrierek is fontos szerepet kapnak. A fiatalok egyre hosszabb időt töltenek az iskolában, ahol mentesülnek a felnőtt lét kötöttségeitől, s idejüket és energiájukat saját maguk osztják be, maguk döntenek az őket érintő kérdésekben, valamint a családalapítás kötelezettsége alól mentesülve önálló fiatal polgár státuszt kapnak. A felnőtt társadalomba való integrálódás státusz útvonalai is megváltoznak, a munka státusz útvonala képlékenyebbé válik, összekapcsolódik a képzési idővel, és a családalapítás időpontja kitolódik, ugyanakkor a szülőktől való érzelmi függetlenedés, a saját döntések meghozatala egyre korábbra tehető. A fiatalok egyre később költöznek el a szülői házból, ezt azonban ezen elméletek nem kizárólag a gazdasági kényszerrel, az anyagi erőforrások hiányával magyarázzák, bár nyilvánvalóan ennek a tényezőnek is nagy a szerepe, de fontos szempont az is, hogy a felnőtté válásnak már nem feltétlenül az elköltözés, a saját család alapítása a kritériuma, miáltal a fiatal önálló státuszt vívhat ki anélkül, hogy ténylegesen elköltözne. Otthon élve is önállóan hozhat döntéseket anélkül, hogy a létfenntartás nehézségei nyomnák a vállát. Ugyanakkor bizonyos életrajzi események bekövetkezését a kutatások egyre korábbi életkorban diagnosztizálják: az első független szórakozás, az első szülők nélkül töltött nyaralás, vagy például az első szexuális élmény megélése egyre fiatalabb korra tehető.

A szabadidő szcenário jelentőségének hangsúlyozása nagymértékben egybevág a schulzei koncepcióval. A korszakváltás modell hangsúlyozza, hogy az önállósodási törekvésekkel összhangban nő a fiatalok fogyasztói státuszának jelentősége, egyre fontosabbá válik számukra a szabadidő, s a szabadidőipar kiépülésével egyre több lehetőségük van a választásra. A szabadidő „intenzifikálódása", vagyis egyre intenzívebb megélése, nagymértékben választhatóként és alakíthatóként tételezése, valamint a szabadidő-eltöltés módjának tulajdonított fontosság az él-

ményorientáció fogalmához kapcsolható. Gábor Kálmán elsősorban a Sziget-kutatások alapján[8] a jövendőbeli középosztály ifjúsági kultúrájaként, a piackonform fogyasztói kultúra és az alternatív kultúra összekapcsolódását állapítja meg, ami az önmegvalósító miliő jellemző jegyeihez, az egyre kevésbé meghatározó magaskulturális és az egyre jelentősebb feszültségséma preferáláshoz és egymásra vonatkoztatásához áll közel. A középosztálybeli fiatalok a nonkonformizmust, a kitűnni vágyást is már csak a szórakozási igény kielégítéseként kezelik, ideológiai háttér nélkül. Ez is az intenzív szórakozásnak van alárendelve, a fogyasztói kultúra pedig, felismerve ezt a tendenciát, a lehetőségeket kiaknázandó, egyre inkább a fiatalok felé fordul, és korábban alternatívnak minősülő elemeket emel be saját eszköztárába.

Fontos különbség az „élménytársadalomban" megfogalmazódó ifjúságkép és a korszakváltás-elméletek között, hogy míg az utóbbiak a nemzedéki szerveződés szerepének kiemelésével a fiatalok és a felnőttek közti konfliktusok kiéleződéséről adnak számot, addig Schulzénál a korcsoportok között nincs harc. A miliők pusztán értetlen intoleranciával viseltetnek egymás iránt, lenézik a másik miliő tagjait, de nincs már meg a korábban domináló, életstílus által meghatározott éles szembenállás. A magyarországi kutatások arra utalnak, hogy a magyar fiatalok körében még mindig meghatározó, és különösen a fiatalabbak esetében elsődleges problémaforrás a szülőkkel és általában a felnőttekkel való konfrontáció, ami azonban elsősorban a szabadidő eltöltésének módjához köthető, vagyis a fogyasztói önállósodás kiemelt szerepet kap hazánkban is.

Az ifjúsági korszakváltás elméletét és magyarországi relevanciáját áttekintve több kérdés is felmerülhet bennünk a pedagógiai implikációkat illetően. Az alábbiakban zárásképp néhány problémát, kérdést szeretnénk felvetni, melyek továbbgondolása a pedagógia számára hasznos és gyümölcsöző lehet.

Mindenek előtt fontos lehet figyelembe venni, hogy az ifjúság nem kezelhető egyetlen egységes csoportként, nem tulajdoníthatunk egységes attribútumokat a fiatalok összességének. Ezt fontos lehet szem előtt tartani, bármilyen minőségben, kutatóként, pedagógusként, vagy akár szociálpolitikusként közelítünk az ifjúság felé.

A korszakváltás egyik központi megállapítása, a professzionális ifjúsági státusz elterjedése megváltoztatja a fiatalok hozzáállását az oktatási rendszerhez, a képzésben való részvétel (elsősorban a felsőoktatásra gondolva) nem kizárólag valamilyen cél-eszköz konstellációban (a diploma mint útlevél a magasabb státuszú munka megszerzéséhez) kap jelentést a diákok számára, az egyetemista lét

---

[8] A Szigetet a középosztály tipikus szabadidős terepének tekintik, ahol a résztvevők legnagyobb részét a gimnáziumot vagy szakközépiskolát (20–20%), és a főiskolát vagy egyetemet végzettek (24% illetve 23%) teszik ki, akiknek jelentős része még tanul, vagy aktív kereső. A végzettség szerinti csoportképzéssel a kulturális tőke strukturáló szerepének tulajdonítanak meghatározó szerepet. Gábor Kálmán, A középosztály szigete (Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó, 2000)

maga is elérendő céllá válhat a diploma megszerzése mellett. Ehhez kapcsolódóan az egyetemeken eltöltött időhöz való hozzáállásban a szabadidős szcenárióhoz és Schulzehoz is kapcsolható élménykeresés válhat meghatározóvá.

A pedagógia számára jelentős megállapítás a család szerepének megváltozása, amely azonban nem egyértelmű folyamat: leértékelődés figyelhető meg a média hatásának, mintaadó szerepének növekedéséhez kapcsolódóan, viszont egyfajta felértékelődésről is számot adhatunk abban az értelemben, hogy a továbbtanulásban, a lehetőségek biztosításában a családi háttér, a család biztosította tőkevolumen jelentősége megnőtt.

Nem utolsósorban pedig fontos lehet számba venni, hogy a média szocializációs szerepének felértékelődésére hogyan reagál az oktatási rendszer. Mindenek előtt az lehet az egyik legfontosabb kérdés, hogy a különböző oktatási intézmények képesek-e hasznot húzni ebből, s széles körűen beemelni a képzésbe a különböző médiák, elsősorban az internet kínálta lehetőségeket.

Természetesen e felvetett problémák csak utalásszerűen kerültek felvázolásra, s emellett nem is merítik ki a lehetséges kérdések körét, de rávilágíthatnak arra, hogy az ifjúságszociológia kortárs elméletei a pedagógia számára is nyújthatnak releváns megállapításokat.

NÉMETH BARBARA–BERGER VIKTOR

Az ifjúsági turizmus

A kompetens tudást formális tanulás, a non-formális tanulás és informális tanulás útján szerezzük meg.[1] A modern társadalmakban az informális tanulására nagyon sokféle lehetőség kínálkozik. A szabadidős tevékenység, a különböző hobbik gyakorlása, a közéletben való részvétel, vagy akár a napi munka során is nagyok sok új tudásra, fontos készségekre lehet szert tenni.[2] A turizmus – amennyiben élményszerzés céljából történő migrációként értelmezzük[3] szabadidőhöz kötődő tevékenységként, lehetőséget adhat az élmények befogadásán keresztül az ismeretek és készségek bővülésére. Az ifjúság minden korcsoportjában elengedhetetlen a szabadidő-tevékenységek lehető legváltozatosabb formáinak ismertetése, amelyek a mindennapi élet részeivé válva értéket adnak a szabadidőnek, így megalapozzák a szabadidő igényes felhasználásának felnőttkori szokásait is. Az ifjúság turizmussal kapcsolatos vizsgálódások az ifjúságkutatás kevésbé kutatott területei közé számítanak.

A Világ Turisztikai Szervezet (UNWTO) a 1989-es a Hágai Nyilatkozatban[4] a turizmus fogalmát úgy definiálta, miszerint a turizmus magában foglalja a személyek lakó- és munkahelyen kívüli minden szabad helyváltoztatását, valamint az azokból eredő szükségletek kielégítésére létrehozott szolgáltatásokat. Viszonylag tág meghatározással találkozunk az ifjúsági turizmus meghatározása során. A 2002-es Zánkai Konferencián[5] az ifjúsági turizmushoz sorolták mind a gyermekek, mind a fiatalok szabadidőben, lakóhelyen kívül megvalósuló turisztikai, honismereti, illetve rekreációs célú tevékenységeit, így különösen az országjárást, természetjárást, táborozást, üdülést, ideértve az oktatás keretei között megvalósuló tanulmányi kirándulást és erdei iskola programot is. Ami alapján különbsé-

---

[1] Csoma Gyula, „Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) II.," *Új Pedagógiai Szemle* (2003): 7–8.

[2] Csapó Benő, „Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer," in *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve,* szerk. Komlóssy Ákos, (Szeged: TIT, 2005)

[3] Horváth Endre, „A turizmus, mint élményfogyasztás," *Magyar Tudomány* (1999): 11. szám. 372–377.

[4] „A Világ Turisztikai Szervezet Hágai Nyilatkozata" Lengyel Márton, *A turizmus általános elmélete* (Budapest: Képzőművészeti Kiadó, 1992).

[5] Táboroztatók Országos Konferenciáján (Zánka: 2002), elhangzott az Ifjúsági és Sportminisztérium részéről, Bánhidy Attila főtanácsos előadásában.

get tehetünk, az, hogy szülői vagy más felnőtt kísérettel történő utazásokról beszélünk-e, az iskolai táborok, illetve egyéb szervezett szabadidős tevékenységek ide sorolhatóak-e, illetve barátokkal, ismerősökkel együtt történő nyaralásokról van-e szó.

Giesecke[6] az ifjúsági turizmus alatt a 16–25 éves korosztály időben behatárolható nyaralását érti, ami alatt a fiatalok turisztikai szolgáltatásokat vesznek igénybe azzal a céllal, hogy hasonló korosztályú fiatalokkal találkozzanak. Nem tartozik a meghatározásba a határozatlan ideig tartó utazás, a családi nyaralás, illetve más felnőttekkel együtt történő nyaralás. Giesecke szerint célszerű az ifjúsági turizmus és a pedagógiai szempontokat magában foglaló, megtervezett ifjúsági utazások között egy határvonalat meghúzni, vagyis ifjúsági utazások alatt minden olyan eseményt értünk, ahol a pedagógiai tervezés áll a középpontban, azaz nevelési, oktatási, rekreációs feladatot is ellát. Ifjúságkutatók – Zinnecker,[7] Gábor[8] – tézisei szerint a fiatalok egyre nagyobb mértékben részesednek a felnőttek mindennapi élvezeteiben, a szolgáltatások igénybevételében (pl. turizmus), és egyre nagyobb biztatást kapnak önmenedzselésükre. Gábor Kálmán és kutatócsoportjának alapvető állítása, hogy Nyugat-Európában a hatvanas évektől kezdődően, a nyolcvanas évekre ifjúsági korszakváltás következett be. Az ifjúságkutatásban már a kilencvenes évek elején, majd a kilencvenes évek közepétől megfogalmazódott az a gondolat, hogy a magyar fiatalok vizsgálatakor figyelembe kell venni a nyugat-európai fiatalok körében már a nyolcvanas évek második felétől, Magyarországon pedig egyre inkább kialakuló ifjúsági korszakváltás legfontosabb tendenciáit. Az ifjúsági korszakváltás azzal jár együtt, hogy növekszik a fiatalok autonómiája, a család, az iskola vagy a különböző ifjúsági szervezetek elvesztik közvetlen ellenőrző szerepüket, és egy közvetett kontroll jön létre az ifjúság felett a fogyasztói ipar és a „mass" média révén. Ez egyre koraibb önállósulást, átalakuló szocializációs feltételeket, módosult értékpreferencia-sorrendet, és egyre hangsúlyosabb fogyasztói kultúrát hoz magával.

Stehrenberger[9] a szülőkkel együtt történő utazásokat nem tekinti az ifjúsági turizmushoz tartozónak, meglátása szerint amennyiben szülőkkel, nagyszülőkkel együtt történik a nyaralás, akkor az a családi nyaralásokhoz sorolható, illetve a nyári iskolai – és egyéb mozgalmak által szervezett táborokat sem tekinti annak, mert ezekben az önkéntes és kötelező karakterek is jelen vannak, és így nem

---

[6] Hermann Giesecke, *Gesammelte Schriften, Band 3.* (1964) http://5tc1.de/giesecke/werke3.htm (letöltve az internetről: 2007. január 18.)

[7] Jürgen Zinnecker, „Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban," in *Ifjúságszociológia,* szerk. Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (Szeged: Belvedere, 2006).

[8] Gábor Kálmán, „Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években," in *Ifjúságszociológia,* szerk. Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (Szeged: Belvedere, 2006).

[9] Brigitte Stehrenberger, *Junge Schweizer als Touristen* (Bern: Verlag Peter Lang AG., 1986).

teljes egészében illeszkednek a turizmus szemléletéhez. Opaschowski[10] megfogalmazásában az ifjúsági turizmus magában foglalja a már nem gyerekkorban lévő, de még a felnőttkor küszöbét el nem érő fiataloknak az összes utazással kapcsolatos cselekedeteit és azzal való kapcsolatát. Porwol[11] a 12–18 év közötti korosztályt sorolja az ifjúsági turizmushoz, mégpedig a kísérettel történő utazásokat tekinti annak. A Turizmusszociológiai Lexikon[12] megfogalmazásában az ifjúsági turizmus a fiatalkorúak mindenfajta utazásával kapcsolatos gyűjtőfogalom, ahol felnőtt kíséret nélküli utazásokról van szó. Ezzel szemben nem tartoznak az ifjúsági turizmus fogalmához azon utazások, melynek során valamely intézmény keretében történő utazásról, például osztálykirándulásról vagy egyetemi kirándulásról van szó. Törzsök[13] helytelen gyakorlatnak tartja, hogy a diákturizmus szinte minden formájára a táborozás szót használják, miközben a táborozás eredetileg a nomád, sátras elhelyezésre utalt, tehát a szállásforma szerinti csoportosítás körébe tartozik. Törzsök tanulmányában a diákturizmus kifejezést használja, és alatta azoknak a kapcsolatoknak és jelenségeknek az összességét érti, amelyek a 7–24 éves korosztály vonatkozásában utazásból és nem az adott településen lakók tartózkodásából adódnak, céljuk a szabadidő eltöltése során a testi és lelki regenerálódás és rekreáció, valamint a tapasztalati úton történő ismeretszerzés. A diákturizmus fogalmánál életkor szerint szétválasztja a gyermekturizmust (7–12 éves korosztály) és az ifjúság turizmust (13–17 és 18–24 éves korosztály).

Ahhoz, hogy az ifjúsági turizmus történetéről képet alkothassunk, a történeti változásokat nem hagyhatjuk figyelmen kívül, azonban nem tekintjük feladatunknak, hogy annak minden részletére kitérjünk, így a meghatározó állomásokat törekszünk bemutatni. Adler[14] vizsgálatában az ifjúsági turizmust egészen a Grand-Tourig vezeti vissza. A Grand Tour-t a 17. század végéig építették ki szilárdan az arisztokraták és a dzsentrik, a 18. század végétől pedig már az értelmiségi középosztály gyermekei számára is. A 17. században, I. Erzsébet korában az udvari állásra áhítozó fiatal nemeseket arra ösztönözték, hogy tanulmányaikat a kontinensen tett hosszabb körutazással tegyék teljessé. Az úriember neveléshez a „Grand Tour" nélkülözhetetlenné vált. Ebben a periódusban, 1600 és 1800 között az utazásról szóló értekezések a hangsúlyt áttették skolasztikusról a valóságos utazásra, a szemtanúként való megfigyelésre. Az utazási élmény vizu-

---

[10] Horst Opaschowski, *Tourismus: systematische Einführung-Analysen und Prognosen* (Opladen: Westdeutscher Verlag 1996).

[11] Bernhard Porwol, *Qualität im Jugendtourismus: Die zentrale Bedeutung der Kundenzufriedenheit. Eine empirische Untersuchung.* Bielefelder Jugendreiseschriften Band 3 (Bielefeld: IFKA, 2001).

[12] Walter Kiefl és Reinhard Bachleitner, *Lexikon zur Tourismussoziologie* (München–Wien: Profil Verlag, 2005), 85.

[13] Törzsök Károlyné, „Nyaralás? Üdülés? Táborozás?," *Fejlesztő Pedagógia* (1997): 85.

[14] Adler John, „Youth on the Road: Reflection on the History of Tramping," *Annals of Tourism Research* (1985): 335–354.

alizálása, vagy az „érdeklődés" növekedése segítette az útikalauzok számának növekedését, ami új látásmódot fejlesztett ki. A túra jellege is megváltozott, a korai „klasszikus Grand Tour"-ról, amit az érzelmileg semleges megfigyelésre és múzeumok, galériák és értékes művészeti alkotások megmutatására alapoztak, a 19. századi „romantikus" Grand Tour"-ra, ami a „látványturizmus" felbukkanását és a szépség és fennköltség sokkal személyesebb és szenvedélyesebb megtapasztalását eredményezte.[15]

A korábbi századokban a fiatalok jellemzően csak kísérettel utazhattak, azaz felügyelet, ellenőrzés alatt. Többek között Locke, Rousseau, Montesquieu, Goethe (és még sokan mások) munkáiban, írásaiban a fiatalok utazásának fontosságáról is olvashatunk. Közös törekvésük az volt, hogy az utazások hasznosságát a hasztalan csavargással szembeállítsák. „Kérdezni szokták az emberek, vajon jó-e a fiatalembereknek, ha utazgatnak? Sokat is vitatkoznak erről. Ha az emberek másként tennék fel a kérdést, vagyis ha azt kérdeznék, jó-e, ha az ember világlátott, talán kevesebbet vitatkoznának erről".[16]

A 20. század folyamán az ifjúsági turizmus fejlődése eltérő módon zajlott. Ezen különbséget Németország példáján a 1. számú táblázat segítségével törekszünk bemutatni.

Az ifjúsági turizmust a 20. század folyamán létrejövő tömegturizmushoz sorolták be.[17] Míg a 1970-es években az ifjúsági turizmus erősen politikai tartalmakkal volt fűszerezve, a nyolcvanas évektől kezdődően a sokszínűség és nyitás gondolatai is megjelentek. Mára a minőség szempontja került mindinkább előtérbe, és a jövőben még inkább a figyelem középpontjába kerül ez a korosztály.[18] A nyolcvanas években a német vasút interrail[19] kínálata 20 európai országot kötött össze, és kínált kedvező utazási lehetőségeket a fiatalok számára. A kilencvenes évek elején igaz volt minden 17 és 19 év közötti nyugatnémet fiatalra, hogy átlagosan hét vagy nyolc különböző országban személyesen jártak. Senki sem számolt be ebben az életkori csoportban arról, hogy sohasem járt volna külföldön. A fiatal turisták többsége barátokkal vagy baráttal, barátnővel utazik, hátizsákkal, többnyire a legolcsóbban rendelkezésre álló közlekedési eszközökkel.

Hazánkban a 20. század folyamán az ifjúsági turizmus legelterjedtebb formái a gyermek- és ifjúsági szervezetek (pl. cserkészet, úttörőmozgalom) által szervezett és irányított nyári (ill. téli, tavaszi szünidei) táborok voltak. Sajátos hagyományt

---

[15] John Urry, *The Tourist Gaze* (London: SAGE, 2002) https://www.turizmus.vein.hu/store/tourgaze2003.pdf (letöltve az internetről: 2007. március 20.)

[16] Jean-Jacques Rousseau, *Emil, avagy a nevelésről* (Budapest: Tankönyvkiadó, 1965), 504.

[17] Brigitte Gayler, „Jugendreisen, Jugendtourismus," in *Tourismuspsychologie und Torismussoziologie Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft,* szerk. Heinz Hahn és Jürgen Kagelmann (München: Quintessenz Verlags-GmbH., 1993).

[18] Dettmer, Harald et.al., *Tourismustypen* (Wien: Oldenbourg, 2000).

[19] Az Interrail egy olyan vasútbérlet, amivel akár egész Európát egy hónap alatt be lehet utazni. Bővebben: www.interrail.net

1. táblázat

A gyermek és ifjúsági üdülések fejlődése Nyugat és Kelet-Németországban 1960-1990 között

	Nyugat-Németország	Kelet-Németország
1960-as évek	• Az érdeklődés a gyermek- és ifjúsági üdülések iránt egyre nő • Az informális nevelés egyik eszközeként értelmezték • Külföldi utak és nyelvtanulás	• Tartalmi cél a kollektív cselekvésre és az önállóságra való biztattatás közvetítése • Sportmérkőzések, kulturális tevékenységek, honismeret
1970-es évek	• A 1968-as diákmozgalmak kapcsán jelenik meg először politikai szemlélet a ifjúsági utazások kapcsán • Spanyolország, Olaszország, Franciaország kedvelt célterületek	• Úttörő táboroztatás, majdnem minden gyerek számára elérhető • 1975: „Jugendtourist" ifjúsági utazási iroda megalakul, utaztatás a szocialista országokba
1980-as évek	• A középpontban a „szelíd turizmus" és a „másképpen utazni" gondolkodás áll • Az ifjúsági turizmus kapcsán a turizmus társadalmi, kulturális, ökológiai szempontjait tartják szem előtt	• Brigádüdülők, úttörőtáborok modernizációja, feltételeinek javítása
1990-es évek	• Új szállásformák megjelenése • Élményközpontúság • Szórakozás, intenzív élvezet, kötetlenség	• 1990-es évektől döntő változás az ifjúsági turizmusban • Az úttörőtáborok egyharmada marad csupán meg, melyeket a későbbiekben átalakítanak ifjúsági üdülőcentrumokká, széles programkínálattal

Forrás: Korbus, T.., et.al, Jugendreisen: Vom Staat zum Markt (Bielefeld: 1997)

teremtettek a különböző formákban és tartalommal megvalósult közművelődési táborok: az ún. olvasótáborok, a művészeti, a honismereti táborok. Ezekkel mutatnak rokonságot az 1970-es évektől Magyarországon elterjedt speciális úttörő táboroztatási formák, amelyek komplex művelődési programokat valósítottak meg a táborozás során (történelmi korokat megelevenítő táborok, kézműves és expedíciós táborok).

P. Miklós Tamás[20] publikációjában az ifjúsági turizmus elnevezés alatt az 1910 és 1948 között működő magyar cserkészet pedagógiai célkitűzésektől vezérelt turisztikai tevékenységének színtereit s annak történetét vizsgálja. A cserkészet világméretű ifjúsági mozgalomként, alapvető célként tűzte ki az ifjúság testi, lelki és szellemi nevelését, képzését. Megállapítása, hogy a cserkésztáborozások gyakorlata jelentős hatást gyakorolt a hazai belföldi turizmus fejlődésére is. A cserkészek táborba vonulása, a szülők tábori látogatásai, a táborozók cserkészkötelékben tett kirándulásai jelentősen hozzájárultak a szárnyát bontogató hazai idegenforgalom növekedéséhez. A táborozások, országjárások, kirándulások során a cserkészekben kialakult turisztikabarát szemlélet formálódása sem volt elhanyagolható, amely hosszabb távon az utódok turistává válásához is vezethetett.

A 20. század második felében, az 1948-as baloldali fordulat után, a szocializmus építése közepette egységes és egyedüli gyermekszervezetként működött a magyar úttörőmozgalom, amely négy évtizeden át egyedüliként próbálkozhatott a gyermekkorosztály tanórán kívüli szervezésével. A zánkai úttörőtábor az 1980-as évek második felére a szaktáboroztatás, azon belül a képzőművészet, a sport és a környezetvédelem, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek üdültetése során vált jelentőssé. 1996. szeptember 1-jétől a Zánkai Gyermek- és Ifjúsági Centrum Oktatási és Üdültetési Közhasznú Társaságként szolgálja a magyar gyermek- és ifjúsági turizmus, oktatás és sport ügyét. Az Ifjúsági Centrum célközönsége igen széles: gyerekek, fiatalok, családok, szülők, nagyszülők; egyénileg és csoportosan egyaránt. Az ifjúsági turizmus megjelenési formái a kilencvenes évekre sokrétűvé váltak. Mára az iskolarendszerű oktatásban résztvevő gyermek- és ifjúsági korosztály a turizmusipar üzleti szereplőjévé (fogyasztójává) lépett elő.

Magyarországon a fiatalok nyaralási szokásának vizsgálata önálló kutatási területként nem jellemző, sokkal inkább ifjúságkutatással kapcsolatos vizsgálatok részét képezik. Az Ifjúság 2004 kutatás alapján megállapítható, hogy a fiataloknak megközelítőleg a fele (48 százalék) engedhette meg magának az utazás „luxusát" az elmúlt egy évben. A diákok közül a szakmunkásképzőbe járók lehetőségei látszanak a legrosszabbaknak (60%-uk nem volt nyaralni) míg a legkedvezőbb anyagi körülményekre az egyetemisták, főiskolások és gimnazisták adatai utalnak. (Sorrendben: „csak" 26, 32 és 33 %-nak nem volt módja üdülni.) A dolgozó fiatalok több mint a fele (54 %) szintén kénytelen volt lemondani a nyaralás örömeiről. A külföldi üdülést az utazók kevesebb, mint fele engedhette meg magának. A fővárosban és a megyeszékhelyeken lakók relatívan kedvezőbb anyagi helyzetük révén gyakrabban járnak üdülni. Ugyanígy megfigyelhetőek a regi-

[20] P. Miklós Tamás, „Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből, Cserkésztáborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében," *Új Pedagógiai Szemle* (2003): 7–8. szám. 218–227.

onális különbségek is: a gazdaságilag fejlettebb régiókban lakó fiatalok inkább járnak üdülni, mint mások. Az egzisztenciális értelemben a szüleiktől már nem függők kisebb arányban járnak üdülni, mint azok a társaik, akik még a szülőkkel élnek. Az üdülés szempontjából a legmobilabbak a fiatal, felsőfokú végzettséggel rendelkezők, illetve az annak megszerzésén tényked ő fővárosiak.

A téma fontosságát alátámasztja, hogy az ifjúkorban szerzett turisztikai élmények alapozzák meg a „jövő turistájának" igényeit, értékrendjét. Az UNWTO Manilai Nyilatkozata (1980) szerint a turizmusban az anyagiaknál fontosabbak a nem anyagi szempontok. Ezek lényegében a következők: az ember önmegvalósítása, kiteljesedése, állandóan bővülő művelődési lehetőség (...) az ember felszabadítása személyiségének és méltóságának tiszteletben tartásával, a különböző kultúrák elismerése, és a népek szellemi örökségének tiszteletben tartása. A UNWTO már 1983-ban figyelmeztetett a turizmusnak a környezetre gyakorolt lehetséges káros hatásaira, és az ezzel kapcsolatos oktatás-nevelés szükségességére. Az oktatásnak alapvető szerepe van a felelősségteljes turizmus népszerűsítésében. Az emberek hozzáállásának és viselkedésének megváltoztatása egyenlő arányban fontos annak érdekében, hogy képesek legyenek megérteni a fenntartható turizmus eszméjét. Egyes nézetek szerint a környezeti nevelés olyan gyűjtőfogalom, amely magában foglalja az összes, ezzel a témával kapcsolatos, természeti és környezeti témakörbe tartozó ismeretet. Mások véleménye szerint a környezeti nevelés emberközpontú, a környezet fogalmán az emberi környezetet kell érteni, és ennek része a természeti környezet is. Szükség van tehát egy megkülönböztető fogalom bevezetésére, mely kifejezésre juttatja a célérték más úton történő megközelítését, szemléletbeli különbözőségét.[21] A turisztikai fejlődés ökológiai és társadalmi problematikája olyan szellemi magatartásra ösztönzött, amelyet a szelíd turizmus fogalmával jelölnek. Robert Jungkot[22] tekintik a szelíd turizmus atyjának, aki 1980-ban jelentetett meg erről cikket a GEO folyóiratban. A szelíd turizmus olyan vendégforgalmat foglal magában, amely a helyi lakosság és a turizmusban résztvevők közötti kölcsönös megértést segíti elő, nem veszélyezteti a meglátogatott területek környezetét, kulturális sajátosságait, és lehetővé teszi a táj megkímélését.[23] A szelíd turisztikai magatartás elengedhetetlen részét képezi a környezettudatosság, vagyis a turistáknak az őket vendégül látó hely környezeti állapotának, értékeinek megőrzésére fordított figyelme.

---

[21] Orgoványi Anikó, „Művészet és természeti nevelés," *Új Pedagógiai Szemle* (1998) http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=1998-03 (letöltve az internetről: 2006.december 15.)

[22] Robert Jungk, „Wieviel Touristen pro Hektar Strand?, Plädoyer für „Sanftes Reisen," GEO Heft (1980): 10.

[23] Tasnádi József, *A turizmus rendszere* (Szolnok: Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, 2002).

2. táblázat

A „kemény" és „szelíd" turizmus összehasonlítása

Kemény turizmus	Szelíd turizmus
Tömegturizmus	Egyéni, barátokkal, családtagokkal történő utazás
Kevés idő	Sok idő
Gyors közlekedési eszközök	Célszerű közlekedési eszközök
Fix program	Spontán döntések
Külső irányítás	Belső irányítás
„Látnivalók"	Élmények
Kényelmes és passzív	Aktív
Idegennyelv-tudás nélkül	Idegennyelv-tudás
Kevés vagy egyáltalán semmi szellemi felkészülés	Előzetes foglalkozás a meglátogatandó országgal
Szuvenírek	Emlékek, élmények, új ismeretek
Fölény érzése	Tanulás öröme
Kíváncsiság	Tapintat

Jungk (1980) alapján, Tasnádi (2002) módosított

Hartmann[24] szerint az ifjúsági turizmusban az interperszonális motivációk játszanak domináns szerepet, a legjelentősebb különbség a fiatalok és a felnőttek nyaralását illetően az, hogy a fiataloknál a hétköznapokból való menekülés nem elsődleges motivációs szempont, sokkal inkább egy lehetőség számukra a kibontakozásra. A motiváció a felnőtt nyaralók egy részénél elsősorban az „el-innen" (menekülés a mindennapokból, változatosság, kikapcsolódás), és kevésbé az „oda" (a kiválasztott desztináció iránti pozitív érdeklődés) mentén értelmezhető. A fiataloknál a nyaralás nem elsősorban kiszakadást jelent a mindennapokból, hanem a fiatalok számára sokkal inkább egy döntő lépést jelent a felnőtté válás folyamatában, és a nyaralás lehetőségeket kínál az önmegvalósításra. Hartmann megállapítása szerint azok a fiatalok, akik szüleikkel együtt nyaralnak és szüleik társaságában vannak, nem ritkán feszélyezve érzik magukat kortársaik előtt, akik ezt figyelemmel kísérhetik.

Stehrenberger[25] a svájci fiatalok üdülési szokásait vizsgálta és kifejtette, hogy a fiatalok a szülőkkel kevésbé szeretnek együtt nyaralni, sokkal inkább azonos korúakkal, barátokkal, illetve javaslatot tett az ifjúsági turizmus fejlesztését ille-

[24] Klaus-Dieter Hartmann, *Wirkungen von Auslandsreisen junger Leute* (Starnberg: Studienkreis für Tourismus, 1981).

[25] Brigitte Stehrenberger, *Junge Schweizer als Touristen* (Bern: Verlag Peter Lang AG., 1986).

tően, azaz több kedvező nyaralási lehetőséget kell biztosítani a fiatalok számára, szélesebb körű sportolási lehetőségeket, megpróbálni mindig valami újat nyújtani, és javasolt a vendéglátók számára a nagyobb vendégszeretet a fiatalokkal szemben, hiszen egy elégedett fiatal pár év múlva kereső felnőttként visszatérhet. Ezzel szemben a turisztikai piac 2015-ös előrejelzése a fiatalokat (20 éves korig), még mindig relatíve érdektelen célcsoportnak tekinti, mivel nem rendelkeznek jövedelemmel, és anyagilag a szüleiktől függenek.[26]

Braun[27] kutatása során 14 és 21 év közötti fiatalok (átlagéletkor 16, 5 év) turista magatartását vizsgálták meg, a nyaralási helyszínen való tájékozódásuk, az ismerkedésük, nyitottságuk, elégedettségük szerint. Az egyik legfontosabb motiváció a fiatalok üdülése során, hogy új emberekkel megismerkedjenek, élményeket gyűjtsenek, a csoportélmény és a szabadság érzete. Arra is kíváncsiak voltak, hogy mennyire fontos a fiatalok számára, hogy jó benyomást keltsenek magukról. Megállapították, hogy a fiataloknál a nyaralással kapcsolatos elégedettség annál nagyobb volt, minél inkább sikerült másokban jó benyomást kelteni, és ez annál inkább jellemzőbb volt, ha ez már az utazás megkezdése előtt is fontos tényező volt. Braun ezen kívül számos vizsgálatot folytatott az ifjúsági turizmus alaposabb megismeréséhez. A barátok és ismerősök fontos szerepet töltenek be az üdülés kapcsán, mivel hasonló értékrendszerrel rendelkeznek, és azokat a dolgokat ajánlják, amelyek saját maguk szempontjából is tetszést arattak.

A nyaralás fontosságát azáltal támaszthatjuk alá, hogy a fiatal az évi iskolai kötöttség után az otthon mindennapos taposómalmából kikerülve, egy olyan más világba léphet át, amely számára egészséges, hasznos és fejlődésének új forrása lehet, azaz alapját képezi a személyiség további fejlődésének, a tapasztalaton alapuló ismeretszerzésnek, a személyes képességek kipróbálásának, új helyzetekben új magatartásformák alkalmazásának. Giesecke megfogalmazásában a felnövekvő generációkat „turizmusképessé" kell tenni, azaz a turizmus valóságára, a fenntartható fejlődést segítő életmód és a környezettudatos lét gyakorlására, illetve az élmények feldolgozásának képességére szükséges a fiatalokat felkészíteni.

SIMÁNDI SZILVIA

---

[26] Hering Schuppener, Geburt einer neuen Urlaubergeneration *Deutsches Seminar für Tourismus Berlin* http://www.wissen.dsft-berlin.de/Die_Geburt_einer_neuen_Urlaubergeneration/Info-16-520-4-4.0.html (letöltve az internetről: 2006.december 20).

[27] Braun Ottmar, *Vom Alltagsstress zur Urlaubszufriedenheit. Untersuchungen zur Psychologie des Touristen* (München: Quintessenz Verlags-GmbH., 1993).

Reklám és nevelés

Miért érdemes reklámmal foglalkozni a pedagógia keretein belül? Miért érdekes megfigyelni, hogy a reklámok hogyan látnak és láttatnak bennünket? Elemzésemben ezekre a kérdésekre keresem a választ, különös tekintettel a pedagógiai vonatkozásokra.

Mindennapi tevékenységeink során mindenütt reklámokba botlunk, nem tudjuk magunkat kivonni a tömegkommunikáció hatása alól. Az egyik legnagyobb befolyásoló erővel bíró eszköz a televízió. Vizsgálatomban a kereskedelmi televíziók reklámkínálatával foglalkozom. A négy évnél idősebb lakosság körében végzett felmérés szerint a reklámfogyasztási idő napi átlaga több mint 15 perc. A négy és tizenkét év közötti gyermekek körében majdnem 12 perc. De volt már olyan év, amikor az ötven éven felüliek körében a szám meghaladta a 20 percet. A műsoridő 7%-át teszi ki a reklámidő, mégis a nézési idő 8,4% -át adja. Érdekes összehasonlítási adat, hogy nézési idő megoszlása szerint kevesebb információt nézünk végig a televízióban, mint amennyi reklámot, annak ellenére, hogy információból sokkal többet sugároznak.[1] Vajon mit lát az átlagos magyar néző mindennap negyedórán keresztül? Ez keltette fel kíváncsiságomat, és ezért kezdtem reklámok vizsgálatával foglalkozni. Ez a negyedóra rendkívül expresszív és információban gazdag, hiszen a reklámok nem titkolt szándéka a befolyásolás. Ahhoz, hogy ezt az információáradatot megfelelően tudjuk értelmezni és szűrni, sokféle tudásra van szükségünk. A legbefolyásolhatóbb réteg a fiatalabb generáció, hiszen ők életkori sajátosságaikból adódóan nem rendelkeznek megfelelő tapasztalatokkal.

Az Egészségügyi Világszervezet is foglalkozik a reklám befolyásoló hatásával. Az 2006. november 15-én Isztambulban tartott konferencián 50 ország egészségügyi minisztere vett részt. A WHO előzetes jelentése felszólította az illetékeseket arra, hogy csökkentsék a „marketingnyomást", amellyel a kereskedelem az emberek fogyasztási szokásait igyekszik befolyásolni. A dokumentum szerint különös figyelmet kell fordítani a sebezhető csoportokra, így a gyermekekre és a tinédzserekre, akiknek a hiszékenységével nem lenne szabad visszaélni kereskedelmi érdekek miatt.[2]

---

[1] Cseh Gabriella, Enyedi Nagy Mihály és Solténszky Tibor szerk., *Magyarország médiakönyve. Tények és tanok* (Budapest: Enamiké, 2002).

[2] „Korlátozzák a gyermekeket célzó élelmiszerreklámokat," *HVG* (2006) http://hvg.hu/media/20061106_reklam_gyerek.aspx (letöltve az internetről 2007. március 30.)

A megfelelő értelmezéshez segítségre van szükségük, ezért a pedagógia törekvései közé is tartozik a reklám bevonása a tanórába. A vizuális nevelés korszerűsítésének igénye már a nyolcvanas években megfogalmazódott. Hiszen „a társadalmi változások egyebek mellett a kultúra és a művészeti-vizuális nevelés újraértelmezésére is késztetnek".[3] Egyes országokban, mint például Németországban, be tudott épülni a tananyagba a médiapedagógia. Hazai iskoláinkban azonban az átfogó gyakorlati megoldás még várat magára. Annak ellenére, hogy a Nemzeti Alaptanterv mozgóképkultúra és médiaismeret néven bevezette a tanmenetbe való beillesztést, azonban a legtöbb esetben ez még mindig nem valósult meg. Felvetődik a kérdés, hogy az így is túlterhelt diákok számára mennyire elfogadható egy újabb óra bevezetése. Azonban ha egy másik tantárgy keretein belül oktatják, akkor a főtárgy tanításának hatékonyságát kérdőjelezik meg a gyakorló pedagógusok. Úgy vélik, hogy a média más civilizációs szempontokat közvetít, mint a nemzeti kultúrát az egyik legfontosabb értékként elismerő magyar nyelv és irodalom. Az órába való beépítés ennek az értékrendnek az átadását zavarhatja meg. Gyakran elutasító a pedagógusok magatartása, annak ellenére, hogy a tanmenetek világossá teszik, hogy a médiaoktatás célja a mindenkori hatások kezelése.[4] A médiának valóban lehetnek káros és zavaró hatásai, de éppen ezért kell velük a tanóra keretein belül foglalkozni, a figyelmen kívül hagyás nem fogja eredményezni a probléma megszűnését. „Az oktatási és képzési rendszer felelőssége és feladata lenne tehát, hogy közvetve folyamatos szakmai kontrollt és egyben viszonyítási pontot tudjon megjeleníteni a média számára".[5] A média szakembereinek felelősségéről sem szabad megfeledkezni. Szakmai kötelességük, hogy a közönséget tájékoztassák, segítsék kommunikációs képességeik és ismereteik fejlődésében.[6] Vállalkozó kedvű kezdeményezőkről azonban beszélhetünk. Kinterné Elek Mária fogalmazott így: „A kommunikációs kultúra közös követelményének teszünk eleget, amikor a reklámmal foglalkozunk tanítványaimmal".[7] Ennek ellenére a tananyagba való beépítés még felsőbb szinteken sem valósul meg. A témával csupán érintőlegesen foglalkoznak mind a szakképzésben mind a pedagógiai alapképzés területén. Így mindenképp hiánypótló kezdeményezésről van szó a Médiatudor médiaismereti oktatási program kapcsán. A Médiatudor nonprofit kezdeményezés, célcsoportjuk a legérzékenyebb korosztály, a 6 és 11 éves gyermekek. A program célja megtanítani őket arra, hogy helyesen értsék, értékeljék és értelmezzék a reklámokat. Valamint ezzel

---

[3] Gaul Emil, „A képzési tartalom korszerűsítésének trendjei," *Új Pedagógiai Szemle* (1998): 3. szám. 85–91.

[4] Kitta Gergyely, „Média és oktatás," in *Magyar médiahelyzet,* szerk. Antal Zsolt és Gazsó Tibor, (Budapest: Századvég Kiadó, 2005), 94.

[5] Ibid 98.

[6] Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor, *Tömegkommunikáció* (Budapest: Sajtóház Kiadó, 2000), 22.

[7] Kinterné Elek Mária, „A hatáskeltés eszközei a hirdetésekben," *Új Pedagógiai Szemle* (1998): 5. szám. 142–143.

felkészíteni őket a kritikus, tudatos fogyasztói magatartásra. A program közvetett célja az, hogy a kritikus gondolkodás fejlesztésével a gyerekek megtanuljanak értékelve viszonyulni a média által közvetített tartalmakhoz. A program keretében oktatási segédanyagot készítenek, ami nemcsak a pedagógusok számára lesz elérhető, hanem az érdeklődő szülő is bekapcsolódhat a programokba. A család szerepét nem szabad alábecsülni a program sikeressége szempontjából. A média befolyásoló hatása a gyermeket körülvevő környezettől is függ. Alapvető meghatározó erővel bír, hogy a gyermek otthon milyen médiahasználatot lát, hiszen azt tekinti követendő mintának. A segédanyag jelenleg tesztelés alatt áll, de már megrendelhető. Minden érintett iskolának elküldték a tájékoztatókat, valamint regisztrálni lehet a hírlevélre, melyben a fontos információkról értesítenek. A program kihasználja a média nyújtotta lehetőségeket, közérdekű reklám keretében népszerűsítik a weboldalt. Itt a gyerekek számára játékos feladatok lesznek elérhetőek, míg a tanárok és szülők a tananyag szerkezetébe kapnak betekintést. Ez munkalapokból, tanári kézikönyvből és videofilmekből áll. A témák az alábbi fontos kérdésekre hívják fel a figyelmet: a döntés és a választás fontossága, vásárlás, az információk valódiságának ellenőrzése, reklámhordozó felületek felismerése, valódi vagy reklámkeltette vágyak megkülönböztetése, kritikus gondolkodás, márka, szlogenek és nem feledkeztek meg a kreativitás fejlesztéséről sem.[8]

Természetesen nemcsak a fiatalok számára lehet fontos és érdekes reklámokkal foglalkozni. Erre hívja fel a figyelmet a Reklámzabálók Éjszakája elnevezésű rendezvény, amely 2001 óta működik Magyarországon. Célkitűzései közé tartozik, hogy „megismertesse a nagyközönséggel a reklámozás értékes oldalát, és evvel elősegítse egy pozitívabb és érettebb hozzáállás kialakulását. A hirdetések értése ne szűk kör kiváltsága legyen, és az emberek nagy része ne csak passzívan elszenvedje a rázúduló reklámáradatot, hanem legyenek a reklámközéletnek olyan fórumai, ahol a szakma és a nagyközönség közvetlenül kommunikálhat egymással, ahol a visszajelzések és a tapasztalatok alapján egy új reklámtudatosság alakulhat ki bennünk".[9] A rendezvény keretein belül több órás reklámvetítés várja az érdeklődőket. Nemzetközi filmek mellett hazai alkotások is helyet kaptak a műsorban. A szervezők tervei között szerepel egy reklámkulturális magazinműsor elindítása, így hozzáférhetővé válnának az eddig nagyközönség által nem látott reklámok is. A rendezvény újszerű megközelítésben láttatja a reklámot, és ezzel sikert is aratott. Jelzi, hogy a reklámmal való foglalkozás aktuális és sok embert érintő és megmozgató téma.

Mielőtt a képi megjelenítésre rátérnék, nem hagyhatom figyelmen kívül a nyelvi eszközök vizsgálatát sem. Balázs Géza nyelvi és társadalmi tekintetben is

---

[8] www.mediatudor.hu (letöltve az internetről 2007. április 10.)

[9] Boros Sándor, „A reklámon innen és túl," in *Tények és tanok 1.*, szerk. Enyedi Nagy Mihály, Polyák Gábor, és Dr. Sarkady Ildikó (Budapest: Enamiké, 2001), 589–591.

környezetszennyezésről beszél. Mi az, ami ártalmas lehet a reklámok nyelvezetében? Ha a figyelmet akarjuk felkelteni, akkor a szokásostól eltérő nyelvhasználattal már el is értük célunkat. Ráadásul a nyelvi tabutörés örömet is szerez.[10] A gyerekek fogékonyak a normától való eltérésre, főleg, ha a médiában hallják azt. A sok ismétlés és a fülbemászó dallamok, szlogenek hatására rögzülhetnek ezek a grammatikai és szemantikai szempontból helytelen formák. Ezeknek megbeszélése és beépítése a tanórába sok kreatív feladatra adna lehetőséget. Úgy, mint „százezer költőpénzzel", „okosba vesszük", „harapj bele a tejbe". Valószínűleg ezek a kreatív alakok sokkal jobban megragadják a fiatalságot, be is kerülhetnek a közbeszédbe, de amilyen hamar ismertté válnak, olyan hamar el is felejtődnek. Erre igazán jó példa egy egész generáció szókincsébe beépülő „gerappa" kifejezés, mely alkalmas volt egy életérzés közvetítésére, a gyerekek így köszöntek egymásnak, toldalékolt formában is használták.[11] A reklámot 2000-ben vetítették, ma már senki sem használja a kifejezést.

A diákok számára nyilvánvalóvá kell tenni, hogy a reklám explicit üzenete mögött rejtett, implicit tartalmakkal is számolni kell. Sőt, általában ezek a közvetve kimondott jelentések bírnak nagyobb befolyásoló erővel. „... a hirdetésekben szereplő szimbólumoknak sokkal mélyebb hatásuk van a társadalmi magatartásra, mint azoknak az ‚üzeneteknek', amelyeket a hirdetők sugallni szeretnének. A nemi szerepek különbségeit például gyakran az szimbolizálja, ami a reklám hátterében jelenik meg, s nem az, amit el kíván adni".[12] A továbbiakban a reklámokban megjelenő mögöttes, szimbolikus üzenetek dekódolása és elemzése a célom. „A mögöttes, látszólag marginális, mellékes dolgok sokszor érdekesebbek tudnak lenni, de ezeket úgy láthatjuk meg, ha a tolakodó páncélt le tudjuk venni róla".[13]

Rövid idő alatt rengeteg információt akarnak eljuttatni hozzánk. legtöbb esetben ember szerepeltetésével. Ha ember szerepel, akkor sztereotípiához nyúlnak, mégpedig azért, mert „a sztereotípiák mentális gyorsírásokként működnek, megtakarítják számunkra azt a fáradtságot és időt, amelyet minden egyes személy megismerésébe és megértésébe kellene fektetnünk ahhoz, hogy jobban értsük őket".[14] A reklám pár másodperces ideje alatt nincs idő arra, hogy minden egyes személyt és körülményt bemutassanak, ezért egyszerűsített modellekkel, szerepekkel dolgoznak. Ezek felismeréséhez hasznos lehet a szubverzió alkalmazása, a szerepek és értékek ki- és megfordítása. Elemzésemben erre a technikára is hozok példát.

---

[10] Balázs Géza, „A rádiós reklám és nyelvhasználat," *Édes Anyanyelvünk* (1997): 5.

[11] Forgács Erzsébet, „Tendenciák a reklámkommunikációban," *Jelkép* (2004): 1.

[12] Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris, 1995), 431.

[13] Jóna Dávid, *Elmélkedés a médiapedagógiáról* (Art'húr Kortárs Művészeti és Kulturális Alapítvány, 1997), 8.

[14] Váriné Szilágyi Ibolya, „A sztereotípiák megújulása: hogyan és miért?," in *Sztereotípiakutatás*, szerk. Hunyady György és Nguyen Luu Lan Anh (Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2001), 462.

Gyermekeknek szóló reklámfilm esetében a legfontosabb, hogy mit kínál azonosulásra és követésre. Hiszen saját szubjektív identitástudatukat egy objektív és egy szimbolikus valóságból állítják össze. A szimbolikus valóságot a médiatartalmak jelentik és alkotják.[15] A reklám készítői itt ragaszkodnak legjobban a két nem merev elkülönítéséhez. A kisfiúkat és kislányokat nemi szerepeiknek megfelelő sztereotípiák szerint jelenítik meg mind képileg, mind nyelvileg. Fiúknak szóló reklámokban a legfontosabb szerepet a motiválás játssza: „Alkoss fénylő idegen szörnyet! Szerezd meg pókember erejét! Ülj fel a legmenőbb járgányokra". Mindenképp a kitartás jelenik meg: „Ha nehezedik a pálya, akkor gépeik átalakulnak. Győzz és túléled!" A férfiasság jelképe sem maradhat ki, vagyis a bátorság: „Játssz a sötétben, ha elég bátor vagy! Már ne fordulj vissza!" Ezzel szemben a női beszédmód szinte ennek az ellentéte. A legnagyobb motivációt az jelenti, hogy „Fogd meg a kezét és repdess a szárnyával". Túlzó jelzők és azoknak értelmetlen halmozása jelenik meg: „Rebbenj bűvös tündérszárny, veled száll a barátság, kezek bűvkörében lebegés..." Szintén megjelenik a legősibb szerepelvárás, az anyaszerep: „Etesd meg őket, játssz velük!" A szerepek nem keveredhetnek. Egy Barbie-reklámban nem tudnánk egy fiút elhelyezni, de az sem lehetséges, hogy egy lány autókkal játsszon. A valóságban természetesen nem ilyen merevek a határok, a reklámban mégsem jelenhet meg szerepcsere vagy szerepátmenet. Egy ilyen megfordítással értelmetlenné vagy nevetségessé válnának a reklámozott tárgyak.

A nők és a férfiak milyen szerepekben jelennek meg? Milyen képet mutat ez a társadalomról? Női szerepek közül az anyaság és a csábító, szép nő jelent meg legtöbbször. A nap kezdetén az anyaszerep volt hangsúlyosabb, de fő műsoridőben már a másik szerep kerül előtérbe. A háziasszony és a dolgozó nő megjelenése egyenlő hangsúllyal bír. A tanácsadó szerepét betöltő nő szinte ugyanolyan hangsúllyal jelenik meg, mint a férfiaknál. Azonban érdemes megnézni a különbségeket is. A férfiaknál inkább szakemberekről beszélhetünk, orvosról, mosógépszerelőről, míg a hölgyek esetében legtöbbször háziasszonyi tanácsadásról van szó. A társadalom tükörképeként jelennek meg a kiosztott reklámszerepek, de befolyásoló hatásuknak köszönhetően egyidejűleg mintát is szolgáltatnak. Így megjelenik az egyedülálló nő, majdnem ugyanolyan arányban, mint a feleség vagy társ. Attól függetlenül, hogy ilyen széles skálán mozog a szerepmegjelenítés, mégiscsak otthoni környezet dominál, ezzel is kijelöli a helyet a társadalomban. Sokkal több női szereplő jelenik meg, de érdemes a megújuló férfi szerepekre felfigyelni. Férfiak nagyobb arányban szerepelnek humoros helyzetekben, esetleg nevetség tárgyaként is. Magukra vállalják a nevettető feladatát. A férfiak állnak abban a hatalmi helyzetben, hogy nevettetni tudnak. Pozíciójukból adódóan akár nevetségessé is válhatnak, míg egy női szereplő ezt nem engedheti meg magának,

[15] Mihály Ildikó, „A tévékor gyermekei," *Új Pedagógiai Szemle* (1999): 11.szám. 113–115.

ők mindig a nevetés oldalán állnak. Érdekes kérdés, hogy a nők és a humor miért állnak olyan messze egymástól a reklámok készítői szerint. Ha egy nő mesélne viccet, nem érnénk el a kellő hatást? A „hagyományos" férfi szereppel szemben megjelenik egy ezzel ellentétes tendencia is. Az irányító, vezető férfi helyett megjelenik egy „antiférfi" és mellette álló irányító nő. A hős férfira már nincs is szükség? Ezt vicces formában, de jól érzékelteti egy rágógumi reklám: a szuperhős éppen legyőz egy gonosz szörnyet, de ezzel csak zavarja az embereket. Főleg egy csinos dolgozó hölgyet, aki el is húzza a sötétítőt, nem kíváncsi a hőstettre. A hős csak vakító mosolyáért kap elismerést, a hőstettet senki sem értékeli.

A gyermekreklámokkal ellentétben a felnőtteket nem különítik el mereven a nemi sztereotípiáknak megfelelően. Bizonyos szerepmódosulások megvalósulnak, azonban ez a legtöbb esetben jelentésmódosulással jár együtt. A szerepkörök bizonyos mértékig átjárhatóak, de sokszor sztereotípiáink nem engedik a teljes felcserélést. „Világosan látszik, hogy a nemek szocializációjának mennyire mélyek a gyökerei, és hogy mennyire zavaró, ha azt megpróbáljuk, megváltoztatni".[16] Hol működhet a társadalom által hagyományosnak gondolt szerep megfordítása? Megjelenítenek női vezetőt a kocsiban, sőt előfordul, hogy csak nő szerepel az autóreklámban, de ha már férfi is ül a kocsiban, akkor biztos, hogy ő a vezető, a nő az anyósülésre szorul. Ha a nő maradna a vezető, már többletjelentést kapna a kép, a férfi már férfiatlannak látszana. Banki reklámban található, hogy nő adja a készpénzt. Ez hogyan egyeztethető össze a „hagyományos" szerepekkel? A nő ekkor is csak alkalmazott, az adminisztráció terén tevékenykedik, a bank főnöke már férfi lenne. Valamint a pénzt is a férfi kezébe adja át, aki a családfenntartó szerepét látja el, vagyis e reklám mégis a „hagyományos" szerepeknek megfelelő modellt mutat. Mégis jelenik meg vezető pozícióban nő. Azonban mivel „férfias" pozícióba került, „férfias" magatartásmintát vesz magára, sőt túlzásba is viszi azt. Öltözködése is a férfiakéhoz hasonlít, valamint rászól a munkaidőben csokit faló munkatársnőire, akik a „nőies" magatartásmintának megfelelően éppen csevegnek. A legtöbb reklámban az apa csak a háttérből szemléli a konyhai munkálatokat, de nem keltene értelemzavart, ha a férfi tüsténkedne a konyhában, ekkor jelentésmódosulás következne be. Az a fiatalember, aki kávéval várja a munkából hazaérkező barátnőjét, szimpatikussá válik, míg egy nőtől ez egy „hagyományosan" elvárandó magatartásminta lenne. A férfiaknál is megjelenik a külsejére sokat adó szereplő, bár a nőkhöz képest elenyésző mértékben. Mégis minden zavar nélkül megjelenhet férfi egy kozmetikai reklámban. A „Törődj magaddal!" szlogen mindenkire egyformán érvényes. A szerepek uniformizálására jó példa, hogy a mindkét nemnek szóló kozmetikai cikkek reklámjában megjelenik az a tendencia, hogy a szépséget magasabb rendűvé teszik. Tudatosan fontos tevékenységként magyarázzák, meggyőzésképpen tudományos fejlesztést és a döntés

[16] Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris, 1995),185.

fontosságát hangsúlyozzák. Női felelősségkeltés: „Mienk a holnap, a döntés az ön kezében van..." Férfiaknak szóló kozmetikai cikk reklámjában: „Egy forradalmian új technológia és egy egyedi ötlet kombinációját..."

Bizonyos mértékig átjárhatóak a szerepek, azonban sokszor akadályba ütközünk. Hol nem működhet az átalakítás? Sörreklámban csupa férfi drukkol a férfi vízilabda-válogatottnak otthon és a stadionban is. A reklám még elérné a kívánt hatást, ha a női válogatottnak drukkolnánk, női szurkolóról ellenben szó sem lehet. Egy biztosító reklámfilmjében az apa köti a biztosítást a család védelmében. Az anya nem lenne ennyire hiteles, „hagyományosan" a férfi áll a védelmező szerepében. Banki konstrukció reklámjában egy fiatal hölgy szerepel. Áll a szekrény előtt, és mutatja a ruhák mennyiségét. „Nem nagyon értek a pénzügyekhez, ez a férjem dolga, annyit viszont észrevettem, hogy amióta az X bankhoz vitte a pénzünket, minden valahogy könnyebben megy". Ennek illusztrálására megmutatja, hogy ruháinak mennyisége növekedett. A nemek felcserélésével nem működhetne a reklám. A férfi, akit a felesége tart el, és csak az öltözködés érdekli, olyan mértékben sértené rögzült sztereotípiáinkat, hogy nem jelenhet meg a reklámban. Nemcsak az a fontos, hogy ki jelenik meg, hanem a narrátorok is szerepet játszanak. Erre mutat rá, hogy a Nagy piás album című hanglemez felkonferálója nem lehet nő. A nő a hangját sem kölcsönözheti „nőietlen" magatartást tükröző tárgynak.

A reklámok áttekintése során érdemes kitérni a tabuhoz való viszonyára. A diákok szocializációjuk során elsajátították, hogy mely témák jelenhetnek meg a közbeszédben és a médiában. Bizonyos témákat egyszerűen kizárunk a kommunikációból. Nagyon tanulságos lehet, ha a diákok feltérképezik, hogy mely témák tartoznak a magyar társadalomban a „kizárt" elemek közé. Ehhez segítséget nyújthat a reklám is, hiszen ha átütő akar lenni, ezekhez a tabukhoz nyúl. Azonban nem mindegy milyen mértékig. A tabutörés csak egy bizonyos határig mehet el. „A szociokulturális hagyomány szemantikai mezőjében ezt találjuk: norma, etalon, gyakorlat, szokás, hajlam, mentalitás, ízlés, paradigma, rítus, stílus, szabály, technika, törvény, tabu. Mindezek áthágása némiképp örömérzést kelt; teljes összezavarása viszont csömörhöz, elidegenedéshez, otthontalansághoz, kiábrándultsághoz, végül anarchiához vezet".[17] Ha a határt átlépi, akkor olyan mértékű ellenállást vált ki, amely a reklám műsorról való levételét vagy átalakítását eredményezheti. Ilyen példát a magyar reklám történetében is találunk. A „zorrodat is tisztíccsa" szlogen főleg nyelvészeti körökben keltett felháborodást, egy idő után a reklámot már a kifejezés eltorzítása nélkül adták le. Beszélhetünk a képi megjelenítés kapcsán is tabutörésről. Tusfürdőreklámban egy meztelen női mell látszott, ez valószínűleg szintén túllépte a közönség és a társadalom tabutörést elfogadó normáit, hamarosan nem láthattuk a fedetlen női keblet. Fontos hangsú-

[17] Balázs Géza, „A rádiós reklám és nyelvhasználat," *Édes Anyanyelvünk* (1997): 5.

lyozni, hogy valószínűleg az érintett termékek eladási statisztikáinak csak jót tett a „botrány", ez is csak egy az eladási stratégiák közül.

Mai reklámokban is megfigyelhető, hogy tabut, vagyis társadalmi megegyezés szerint ki nem mondott témákat dolgoznak fel a reklámok. Azonban a legtöbb esetben mégis eufémizál. Ettől kirívó eset az a testápolóreklám, amelyben fehérneműben láthatunk nem modellalkatú hölgyeket. Ez tudatos hatáskeltés, az üzenetet verbalizálja is: „Sokak szerint szóba sem jövök, mint reklámarc..." Szakít azzal a hagyománnyal, hogy „nagyon érett" bőrről beszél, és a tökéletestől való eltérés csak akkor jelenik meg, ha még a reklámban átalakuláson megy keresztül. Egy bulvárlap kampányában az elkendőzött korrupció és a nőiséggel való visszaélés kerül kimondásra, ráadásul olyan helyzetekben, ahol ez mindenképp normasértő. Díjátadáson a nyertes hölgy így nyilatkozik: „Szeretném megköszönni a díjat a rendezőnek, aki a szereplőválogatás után elhívott vacsorázni, és még aznap éjjel a lakásán megadta a lehetőséget, hogy bebizonyítsam mennyire tehetséges vagyok".

Az is érdekes megfigyelési szempont, hogy kultúránként és koronként változik a norma és a tabu. Ezeknek vizsgálatával elérhetővé válna az egyes kulturális különbségek megértése és elfogadása, vagyis a toleranciára való nevelés. A televízió sokkal alkalmasabb a tolerancia terjesztésére a többi médiumnál[18], ezt a tulajdonságát a tanórákon is ki lehetne használni. Ez egy eszköz lehet az előítéletek csökkentésére. A multikulturális tananyagfejlesztés kapcsán már megfogalmazott cél a kisebbségi kultúrát megjelenítő ismeretterjesztő anyagok és filmek használata is.[19] Ennek ellenére kutatások jelzik, hogy a tévénézés gyakorisága az intoleranciát valószínűsíti. Ez elsődlegesen azonban nem a média hibája, hiszen a gyakrabban internetezők a tévénézőknél sokkal toleránsabbak, tehát a televízió műsorszerkesztőinek hozzáállásán lenne szükséges változtatni.[20]

A reklámok készítői és forgalmazói állnak abban a pozícióban, hogy magukhoz képest definiálják a másságot. Ennek a lehetőségével azonban nem is élnek. Az ábrázolt kisebbség, másfajta kultúra és nemi hovatartozás elenyésző mértékű, ennek ellenére érdemes megvizsgálni, hogy milyen területeken jelenhetnek meg. Milyen képet mutat a reklám? A mai magyar reklámban nem jelenhet meg eldöntetlen identitás, az azonosítást egyértelműsítő jegyek mindig láthatóak, társadalmi elvárás ennek a megléte. A homoszexualitás megjelenítése sok kérdést vet fel, és többféle értelmezésre ad lehetőséget. Képileg ugyan megjelenik, de nem verbalizálják, újból egy nyelvi tabuba ütköztünk. Dezodorreklámban viccet csinál az azonos neműek közti vonzalom lehetőségéből, amely csak mesterségesen, véletlen folytán jöhet létre. A liftben egy fiatal és jóképű férfi használja az adott

[18] Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor, *Tömegkommunikáció* (Budapest: Sajtóház Kiadó, 2000), 18.
[19] Torgyik Judit, *Fejezetek a multikulturális nevelésből* (Budapest: Eötvös József, 2005), 42.
[20] Ligeti György, „Mit tehet az iskola?," *Iskolakultúra* (2000): 12. szám. 16–26.

terméket. Azután az idősebb, kevésbé vonzó férfi csak az illatot érzi a fiatalember után. Beszáll egy hölgy, aki az illat hatására nem bír magával, megállítja a liftet. Miután elérte célját és kiszáll a liftből, a férfi ziláltan marad a helyén, de ekkor valaki megállítja a liftajtót. Egy testes férfi nem titkolt kéjsóvár tekintettel méri végig az amúgy is zilált állapotban lévő idősebb urat. Mindez egy illat miatt történik, ezzel is a vonzódás „normálistól" eltérő voltát sugallja. Egy telefonszolgáltató reklámjában szintén nevetségessé válik a meleg fél, arról nem is beszélve, hogy milyen a megjelenése és a viselkedése. A fiatalember tanácsokat ad egy hölgynek, hogy mit írjon a férjének. A „melletted igazi nőnek érzem magam" javaslatot azonban más is meghallotta. Egy kopasz, szakállas, testes, bőrruházatot viselő férfi látható érdeklődéssel méri végig, valószínűleg az üzenetet érti félre. A fiatalember reakciója erre riadt menekülés. Majd még egyszer találkoznak, ekkor egy „erős karjaid közt" szófoszlányt csíphetünk el az előbb már említett bőrruházatos férfival együtt, aki hallva a szavakat, puszit küld. Végül a fiatalember bamba mosolyával ér véget a film, láthatólag nem tud mit kezdeni a közeledéssel. A vélhetőleg homoszexuális fél társadalmi, kulturális érintkezésben nem teljes jogú partnerként jelenik meg. Nem csak, hogy nem beszél, de szinte még molesztál is. Humoros reklámról van szó, de nem nevettetőként jelenik meg, nem is nevető félként, csupán a nevettetés eszközeként. A szellemes emberről már egy pozitív kép alakulna ki bennünk, ez vezető szerepet biztosítana számára.[21] A láttatás módja tükrözi a hatalmi helyzetet is. Nincsenek abban a hatalmi pozícióban, hogy megszólaljanak. Barát Erzsébet a magyar nyomtatott sajtó markáns homofóbiájáról beszél. Megállapítását kiterjeszthetjük a televízióra is, amennyiben így értelmezzük a reklámot. Szerinte kirekesztő kategorizálásról van szó, melyben hallgatólagos cinkosokká válunk, amikor nem a kirekesztett nézőpontjából, hanem csupán a kirekesztetek nevében igyekszünk megszólalni.[22] Úgy szólaltatjuk meg a kirekesztettet, hogy egy könnyen elérhető kategóriához nyúlunk,[23] vagyis a sztereotípiáinkhoz. Ha egy bőrruhás homoszexuális férfit ábrázolunk, akkor ez sztereotípiánk vagy a saját sztereotípiánk paródiája? A „hagyományos" férfiról alkotott elképzeléseinknek kigúnyolását is láthatjuk benne. Hiszen a reklámban látható egy heteroszexuálisnak vélt férfi, aki nem tud mit kezdeni a másság megjelenésével, mindezt egy buta mosollyal reagálja le. Így nem a homoszexuális fél válik nevetségessé, hanem egy elképzelt negatív sztereotípia. A meleg férfi szemszögéből egy újabb olvasatot kaphatunk. „A meleg férfiak általában elutasítják a velük gyakran kapcsolatba hozott férfiatlanság (effeminate) képzetét, amelytől két formában is eltérnek. Az egyik a felháborítóan férfiatlan viselkedés, egyfajta ‚groteszk' férfiasság, ami a közkeletű sztereotípia paródiájaként fogható fel. A

[21] Séra László, *A nevetés és a humor pszichológiája* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1980), 186.

[22] Barát Erzsébet, „A gyűlöletbeszéd és a kirekesztés logikája," in *Sokszínű nyelvészet,* szerk. Kegyesné Szekeres Erika és Simigné Fenyő Sarolta (Miskolc: Miskolci Egyetem, 2006), 113–124.

[23] Ibid

másik a ‚macho'-képzet kialakítása. Ez szintén nem a férfiasság konvencionális formája. A motorosnak vagy cowboynak öltözött férfiak szintén a férfiasságot gúnyolják a túlzások révén". Ebben a megvilágításban akár társadalomkritikának vagy gúnynak is felfoghatjuk ezt a reklámot a melegek részéről. Stephenson vélekedése szerint a paródia alkalmas lehet arra, hogy elrejtsük a rosszhiszeműséget, és így az agresszivitás következmények nélküli kinyilvánítása kaphat teret. Véleményem szerint ebben az esetben nem erről van szó. Itt két szerep paródiája jelenik meg. Az egyik az a férfi, aki a „mássága" nem tudja, hogyan reagáljon, a másik a homoszexuálisokról kialakított sztereotípiáink paródiájának megtestesülése. A humor képes arra, hogy általa helyeslésünket vagy elutasításunkat juttassuk kifejezésre, de ebben az esetben egyik sincs jelen.[24] A homoszexualitás se negatív, se pozitív értékelést nem kap. Inkább felhívja a figyelmet arra, hogy nem tudjuk a „mássága" kezelni.

Etnikai csoportok reklámokban való megjelenítése nagyon hasonló. Egy könnyen elérhető sztereotípiához nyúlnak, általában csak humoros reklámokban jelenhetnek meg. Nincsenek abban a hatalmi helyzetben, hogy egyéb szerepeket is játszhassanak, a közvélemény sztereotípiái szólalnak meg helyettük. Csokoládéreklámban színes bőrű, raszta hajú fiatalember jelenik meg. Óriási erővel bíró, de a helyzetet félreértelmező vidám fickóként. Szintén nem beszél, nem egyenjogú partner. Kínai emberek ábrázolásakor szintén a legismertebb sztereotípiához nyúlnak: több kínai fiatal megszállottan fényképezi a látványosságokat. Másik megjelenítés: kínai boltban kínai vázát szeretnének venni, de az eladó hölgy nem beszéli a nyelvet. Így nem tekinthetőek egyenjogú partnernek, mindig a normától való eltérésként jelennek meg. Ha a legnagyobb hazai kisebbség, vagyis a romák megjelenítését szeretnénk vizsgálni, komoly akadályba ütközünk, ugyanis ilyen reklám nincs. Társadalmi célú vagy közérdekű közleményekben láthatjuk őket. A reklám jellegéből adódóan mindig hátrányos szociális helyzetben. A tömegkommunikációs hatás egyik alapköve az ismertség és a bizalom.[25] Olyan alakot kell a reklámnak választania, amely elnyeri a vásárlók bizalmát. A magyar társadalom részéről ez a bizalom hiányzik, nem akarunk a „más" címkével megbélyegzett csoportot, embert beengedni az intim szféránkba,[26] így az otthonunkba és a reklámjainkba sem, így véleményirányítóként és befolyásoló emberként sem fogadhatóak el. Azonban a reklámban is vannak olyan területek, ahol át tudunk lépni ezen a beállítottságon: a humor, a gyerekek és a női szépség. Ugyanis kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek szerepelnek reklámfilmekben. A multikulturalizmus megjelenítése lehet, hogy alulról jövő reform. A sokszínűséget és sokféleséget értékként felfogó női reklámokban szintén jelennek meg például színes bőrű

[24] Séra László, *A nevetés és a humor pszichológiája* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1980), 177.
[25] Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor, *Szereposztás* (Budapest: Vita Kiadó, 1991), 151.
[26] Ligeti György, „Mit tehet az iskola?," *Iskolakultúra* (2000): 12. szám. 18.

hölgyek, de ez valószínűleg a reklám külföldről való átvételének az eredménye. Ligeti György tanulmánya szerint Kelet-Európában sokkal nagyobb méreteket ölt az idegengyűlölet, mint nyugaton,[27] ahol a sokszínű társadalmat már valóban értékként fogja fel mind a közvélemény mind a média, így a reklámok is. De itt is pozitív színben kell őket feltüntetni, ezért a nevető pozíciójába kerülnek, „egy közelről látott nevető egyént nehezebb gyűlölni".[28]

Elemzésemmel arra szerettem volna rávilágítani, hogy a reklámokkal való foglalkozás sok olyan aktuális témát vet fel, amellyel fontos lenne foglalkozni a pedagógia keretein belül is. Mivel a reklám egyben tükör és norma is a társadalom számára, érdemes megvizsgálni a megjelenített szerepeket, sztereotípiákat. Ezek a szocializáció folyamán természetessé válnak, ezért lehet fontos ezek feltárása. A mássággal és a toleranciával való foglalkozás a multikulturális oktatás elengedhetetlen feltétele. A témák mindegyikéhez kreatív hátteret nyújthat a reklámok elemzése. Természetesen számolnunk kell a média és azon belül a reklám káros hatásaival, de éppen emiatt szükséges velük foglalkozni. A probléma figyelmen kívül hagyása nem eredményezi a probléma megszűnését.

PÁLFI MELINDA

[27] Ligeti György, „Mit tehet az iskola?," *Iskolakultúra* (2000): 12. szám. 24.
[28] Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor, *Szereposztás* (Budapest: Vita Kiadó, 1991), 18.

„Képzés és Gyakorlat: Interdiszciplinaritás a pedagógiában" Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2007. április 27.

2007 április 27-én került megrendezésre a „Képzés és Gyakorlat: Interdiszciplinaritás a pedagógiában" nemzetközi neveléstudományi konferencia a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán.[1] A konferencia a 2007-ben új formában és tartalommal jelentkező, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának kiadásában megjelenő *Képzés és Gyakorlat* tudományos folyóirat első számához kapcsolódott. A folyóirat neveléstudomány és határtudományai területén született új kutatási eredmények közlésével kíván hatni a nevelés gyakorlatára. Célja, hogy a hazai és a határon túli neveléstudományi műhelyek között kapcsolatokat teremtsen, és hogy azoknak a hazai és a határon túli egyetemi oktatóknak, kutatóknak, PhD hallgatóknak, akik a neveléstudomány bármely területének művelésével foglakoznak, publikációs lehetőséget biztosítson egy lektorált, a tervek szerint magas színvonalú folyóiratban.

A folyóirathoz szorosan kapcsolódó konferencia célja az volt, hogy a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara pozicionálja magát a hazai neveléstudományi kutatások tükrében, kiterjedt szakmai-együttműködési hálózatot építsen ki a hazai és a határon túli neveléstudományi műhelyekkel, és tudományos minősített folyóirata révén a hazai neveléstudomány meghatározó kutatóintézete legyen.

A résztvevők és az előadók a magyarországi és a határon túli neveléstudományi műhelyek képviseletében érkeztek: Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karáról, a nyitrai Bölcs Konstantin Egyetemről, a SAPIENTIA Erdélyi Magyar Tudományegyetemről, a Bécsi Egyetemről, a CEU, Közép-Európai Egyetemről, az MTA Pszichológiai Kutatóintézetéből, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karáról, Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karáról, és Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karáról, a PPKE Bölcsészettudományi Karáról, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karáról, a PTE BTK Neveléstudományi Intézetéből, a SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karáról, valamint a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karáról.

A konferencia kiemelt célja volt az, hogy lehetőséget adjon a neveléstudomány területén kutató PhD hallgatóknak a bemutatkozásra és kapcsolatteremtésre.

---

[1] Lásd: www.kepzesesgyakorlat.com

A plenáris előadások keretében négy előadást hallhattak a résztvevők. A konferencián előadást tartott Susan Zimmermann történészprofesszor, a folyóirat nemzetközi tudományos testületének tagja, a Közép-Európai Egyetem egyetemi tanára. Előadásában a társadalmi nemek tudományának (Gender Studies) intézményesítését vizsgálta a Kelet-Közép Európa és a poszt-szovjet térség felsőoktatásában.[2] Zsigmond Anna, a PTE BTK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense a sokféleség és diszkrimináció problémakörét szemléltette, különös tekintettel az Egyesült Államok oktatására. Szála Erzsébet, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának dékánja a hazai pedagógiában megfigyelhető európai hatásokat mutatta be. Szokoly Mária, az ELTE PPK egyetemi docense a pedagógus és az andragógus szerepek napjainkban megfigyelhető változásait mutatta be előadásában.

A plenáris előadások után nyolc párhuzamos szekcióban folytatták az előadók és a résztvevők a munkát: Neveléstörténet, Didaktika és oktatástechnológia, A nevelés elmélete és gyakorlata, Pedagógusképzés, Andragógia, Nevelésszociológa, Kommunikáció és Pedagógia. Az interdiszciplinaritásra a szekció-előadások esetében is nagy hangsúlyt helyeztek a szervezők. Külön kiemelendő a Hallgatói szekció, ahol számos egyetem kiváló hallgatói képviseltették magukat.

A konferencia előadásaiból egy szerkesztett és válogatott tanulmánykötet jelenik meg 2007 nyarán.

KERESZTY ORSOLYA

[2] Az előadás az alábbi tanulmány alapján készült: Susan Zimmermann, „A társadalmi nemek tudománya Kelet-Közép Európa és a posztszovjet térség felsőoktatásában," *Eszmélet* (2007): 25–58.

Sandu Frunza és Michael S. Jones, szerk., *Education and cultural diversity* (Cluj-Napoca: Provopress, 2006)

2006-ban került megrendezésre a „Mulicultural Education in the CEE Region, the NIS and Central Asia" (Multikulturális oktatás a középkelet-európai, a közép-ázsiai, valamint a szovjet utódállamok régiójában) elnevezésű konferencia a SACRI program (Society for the Research of Religions and Ideologies) keretében. A résztvevők a régió országaiból kerültek ki: Romániából, Lengyelországból, Libanonból, Moldvából, Üzbegisztánból, Kirgizisztánból, Ukrajnából, Macedóniából, Szerbia és Montenegróból, Bulgáriából és Magyarországról érkeztek az előadók. Valamint térségen kívüli országból érkezett Michael S. Jones adjunktus, a virginiai Liberty University képviseletében. Fontos kiemelni, hogy főiskolai és egyetemi oktatók mellett nagy számban találhatóak az előadók között újságírók, politikai pártok és más független szervezetek képviselői. A résztvevők sokszínűsége nem véletlen, hiszen a konferencia célja az volt, hogy teret nyújtson az együttműködés kialakulásának a különböző területek képviselői között. A párbeszéd kialakulása nélkülözhetetlen a multikulturális oktatás hatékony fejlesztéséhez.

A konferencia egy megkezdett tevékenység folytatása. A SACRI szervezésében 2005-ben került megrendezésre „The Challanges of Multikulturalism in Central and Eastern Europe" (A multikulturalizmus kihívásai Középkelet-Európában) konferencia, melynek célja szintén az együttműködés kialakítása volt az érintett területek képviselői között. Mindkét workshopon elhangzott előadások egy-egy konferenciakötetben, nyomtatásban is olvashatóak. A program figyelemreméltó eredményeket ért el, a résztvevők lényeges szempontokat fogalmaztak meg a további cselekvési tervekkel és stratégiákkal kapcsolatban. A többség hangsúlyozta, hogy szükség van a téma további feldolgozására és részletesebb irányelvek megfogalmazására. További konferenciák rendezésével lehetne biztosítani a megkezdett munka folytatását, a célkitűzések különböző szinteken való behatárolását és megvalósítását.

Ezen célkitűzések eredményeként jött létre a „Mulicultural Education in the CEE Region, the NIS and Central Asia" konferencia, mely a problémák egyik legfontosabb összetevőjével, az oktatással foglalkozik. Az előadások

a multikulturális nevelés és oktatás különböző témaköreit dolgozzák fel egyes országokon belül. A vizsgálatok nemcsak témájukban, hanem a módszerek és a hozzáállás tekintetében is változatosságot mutattak. Az egyik legfontosabb cselekvési területként a felsőoktatást jelölték meg. Az egyetemi tananyagot és a megjelenő sokszínűség által létrejött kihívásokat több előadó is vizsgálta. A problémákat és a feladatokat etnikai és kisebbségi szempontból is láttatták. Nemcsak az oktatás területén fogalmazták meg a paradigmaváltás szükségességét, hanem az adminisztrációban és állami szinten is hangsúlyozták fontosságát. Témakörök közé tartozott a vallás és identitás kapcsolata, a különböző vallások egymás mellett való élése, és ennek problémái az oktatás és a multikulturalitás szempontjából. A migráció és a társadalmi helyzet is szerepel a témák között, a kulturális hagyományok, és azok megjelenési formái szintén a vizsgálatok tárgyát képezték. A média közvetítő eszközként való használata sem maradhatott ki, hiszen alkalmas lehet a multikulturalitás terjesztésére, akár határokon is átívelve. A roma népesség problémái, valamint az afrikai és amerikai modell is bemutatása került. Előadás foglalkozott a multikulturális város lehetőségeivel, illetve lehetséges modellek kialakításával és elutasításával. Véleményem szerint a régióban jelenlévő nagyszámú roma népességgel nem foglalkoztak az előadások kellő figyelemmel. Hiszen Magyarországon is a multikulturális oktatás egyik legnagyobb kihívását jelenti a legnagyobb számú kisebbség. A nézőpontok és észrevételek feltárásán kívül azonban mindegyik tanulmány törekszik az összefüggések megfogalmazására, konzekvenciák levonására, hogy ezáltal is gyakorlati eredményeket érjenek el.

Magyarországról két előadó érkezett: Kende Anna „The Challenges of Introducting Multiculturalism to Students of Psychology" (A multikulturalizmus bevezetésének kihívásai a pszichológia szakos hallgatók körében) címmel tartott tudományos előadást, melyben a multikulturalizmus létjogosultsága mellett érvel a pszichológia tudományán belül. Felhívja a figyelmet, hogy bizonyos témakörök, többek között a gender, a nemiség, a gyermekfejlődés, kultúra és személyiség vizsgálata társadalom- és egyben természettudományi szempontból is megközelíthető. Ezek értelmezéséhez azonban nem kapnak megfelelő keretet a pszichológia szakos diákok. Az előadó a probléma feltárását a tanterv értékelése és a diákok kérdésekre adott válaszai alapján kezdte meg. Célja az attitűdök feltárása a kisebbségi csoportokkal és a gender témakörével kapcsolatban.

Kereszty Orsolya „Gender and Etnicity as Multicultural Issues in Hungarian Academia" (Gender és etnicitás multikulturális megközelítésként a magyar egyetemeken) című előadásában a magyarországi történelemoktatás kihívásaira hívja fel a figyelmet. Kifejti, hogy a 2004-es európai uniós csatlakozás új hozzáállás és irányvonal kialakítását teszi szükségessé a történelemtanárok számára, hiszen nélkülözhetetlenné vált az európai kultúrába való beillesz-

kedés és párbeszéd kialakítása a világ-, az európai, a regionális és nemzeti történelmi tudat között. Valamint foglalkozik a gender- és a kisebbségi történelem megjelenítési, illetve beillesztési lehetőségeivel a történelemtanításba. Hangsúlyt fektet a tanárok előkészítő képzésére és ezen képzés fejlesztésére.

A SACRI program célkitűzése, hogy összefogja a témához közvetlenül vagy közvetetten kapcsolódó kezdeményezéseket, valamint támogassa a témában folytatott kutatásokat. Ezzel elérhetővé válna a kutatási tapasztalatok és eredmények gyakorlatban való hasznosítása. A projekt közeljövőre vonatkozó céljai a közvélekedés és közfelfogás alakítása, a tolerancia előtérbe helyezése, valamint megteremteni azt a hálózatot, amely biztosítja az együttműködést a kutatók, a politikusok, a média és a témában érintett minden szakember között. Így egy valóban aktív szervezetet létrehozni, mely közpolitikai téren is eredményes. Szükséges egy regionális interdiszciplináris hálózat létrehozása, így jöhet létre az együttműködés az oktatásban résztvevők és az egyéb szakemberek között. Ez lehetőséget ad a konzultációra, tanácsok, illetve javaslatok tételére akár az érdeklődők számára is.

A konferencia egy valóban iránymutató kezdeményezés lehet, akár a magyarországi szakemberek számára is. Nemcsak az együttműködést valósítja meg a különböző területeken tevékenykedő illetékesek között, hanem gyakorlati jelentősége van az oktatás és a politika területén is.

PÁLFI MELINDA

Koncz József, *A Marosvásárhelyi Evang. Reform. Kollégium története, 1557–1895.* (Marosvásárhely: Mentor, 2006)

Mindig öröm üdvözölni az olyan kiadói vállalkozásokat, melyek régi, fontos és értékes, ám méltatlanul a feledés homályára ítélt művek feltámasztására, közkinccsé tételére törekednek. Egy ilyen kiadására vállalkozott a marosvásárhelyi Mentor Kiadó, valamint Dóczy Örs és Vida Erika szerkesztők, amikor a kiváló marosvásárhelyi tudós tanár, művelődéstörténész, Koncz József iskolatörténetét több mint százéves tetszhalálából feltámasztották, s ismét a nagyközönség kezébe adták a kiváló munkát. A monumentális iskolatörténeti monográfia a marosvásárhelyi református kollégium történetének háromszáznegyven évét dolgozza fel a kezdetektől, a 16. század közepétől 1895-ig. Az átfogó, alapos munkát a kollégium egykori tanára állította össze. A Marosvásárhelyi Evang. Reform. Kollégium története (1557–1895) kétszer adott hatalmas feladatot alkotóinak: először a 19. században Koncz Józsefnek, aki hosszú évek gondos kutatómunkájával gyűjtögette szorgalmasan a nagy múltú intézmény históriájára vonatkozó legapróbb adatokat is, majd a kitartó és alapos szerkesztőknek, a már említett Dóczy Örsnek és Vida Erikának, akik a szöveget átdolgozták, ahhoz mutatókat állítottak össze. Illendő és szükséges is, hogy Koncz Józsefről (1829–1906), aki ezt a hihetetlenül részletes és adatgazdag dokumentumkötetet fáradhatatlan munkával össze-

állította, részletesebben szót ejtsünk. Koncz József székely nemesi család sarjaként az udvarhelyszéki Bözödön született. 1843-ban került a Kollégium falai közé, ám 1848-ban iskoláit megszakítva a IX. honvéd zászlóaljhoz szegődött, majd a szabadságharc leverése után, 1850 őszén folytatta megkezdett tanulmányait. 1854-ben leérettségizve egy évig a Kolozsvár–nagyenyedi papnevelő intézet hallgatója. 1856-ban azonban már ismét egykori iskolájában találjuk, ahol a IV. osztályos diákok tanára, és a kollégiumi könyvtár kezelője. 1858-tól Marburg, Bázel, Zürich egyetemein tanult teológiát, bölcseletet, természettant. 1860-ban végleg hazatért egykori alma materébe, ahol a latin nyelv segédtanáraként a latin, görög és történelem tantárgyak oktatója, 1899-es nyugdíjazásáig, mely időpont azonban nem jelentette azt, hogy a kutató-adatgyűjtő-publikáló tevékenységét ne folytatta volna egészen haláláig, életművével jelentősen hozzájárulva Marosvásárhely iskola- és művelődéstörténetének, szellemi fejlődésének feltárásához. Tanári tevékenysége mellett lelkészi teendőket is ellátott a gimnáziumban és másutt, s tanított az egyházi leányiskolában. 1871-től a kollégium könyvtárának vezetője, e minőségében tehetséges diákokat oktatott a tudományos kutatás mikéntjére, s bátorította őket a gyűjtemény gyarapítására. Az ő érdeme a Bolyaiak hagyatékának megmentése, de nélküle elveszett volna a tiszántúli, erdélyi 16–17. századi protestáns írók olykor csak egyetlen példányban fennmaradt műveit tartalmazó Rhédei-könyvtár is, melyet 1875-ben szerzett meg a kollégiumi könyvtárnak. Említésre méltó, hogy a nyelvésztársadalom is hálával gondolhat a nevére, hiszen 1860-ban hozzá került a később Koncz-kódexnek elnevezett 14. századi bibliai szövegmásolat, amelyben a hatodik magyar nyelvemlék, a Marosvásárhelyi sorok és glosszák fennmaradt.

Nevéhez fűződik a kollégiumi könyvtár és nyomda történetének feltárása, kiegészítve a marosvásárhelyi nyomtatványok első átfogó jegyzékével. Megbízatást kapott a levéltár rendezésére, mutatóinak összeállítására, s érdemei elismeréseként megbízták a Telekiek hatalmas levéltárának rendezésével is. E lehetőséget kihasználva aztán rendszeres publikálója, közreadója lett a 16–18. századi magyar és erdélyi művelődéstörténet, egyház-, politika-, család-, iskolatörténeti, gazdasági iratainak, frissen felbukkant adatainak. A református kollégium történetét feltáró munkáját részletekben tette közzé először az 1883–1888, és az 1894–95-ös iskolai értesítőkben. Művéhez először nem talált kiadót, majd az 1896-os millenniumi esztendő szolgáltatott hirtelen lehetőséget arra, hogy munkáját végre kötetbe rendezve lássa.

Hogy kellőképpen lássuk a korabeli mű jelen kiadására fordított munka mérteit, érdemes elolvasni a szerkesztők kötet végén helyett kapott, a kiadást bemutató jegyzetét, melyből megtudjuk, hogy a kiváló, ám a már említett okok miatt tökéletlen szerkesztésű munkán milyen igazításokat végeztek el. A Koncz által felállított felépítését megtartva egységesítették, a

mai szabályokhoz igazították a helyesírást, érintetlenül hagyva a családneveket, és a különböző századokból származó idézetek szövegét. Feloldották a tulajdonneveket rejtő rövidítéseket, egységesítették a településneveket; a könyvben előforduló utalásokat, hivatkozásokat pontosították, további adatokkal egészítették ki, például a hivatkozott könyvcímek után felvéve a teljes címet, a szerző, szerkesztő, nyomdász nevét, kiadóját, megjelenését, de ugyanígy további adatokkal látták el a hivatkozott levéltári dokumentumokat is, utalva azok fellelhetőségére. Ugyanezen szerkesztői jegyzetben leljük a szövegrészletek fordításához felhasznált források, kézikönyvek listáját. Megtudjuk, hogy az eredetinél jóval részletesebb tartalomjegyzék került a kötetbe, a meglehetősen hiányos korabeli név- és tárgymutató helyett Dóczy Örs és Vida Erika három új indexet: a szavak és kifejezések, a személynevek és a helységnevek mutatóját illesztette a kiadvány végére; az eredeti lábjegyzeteket megőrizték, illetve továbbiakkal egészítettek ki, mindenkor jelezve, hogy új keletű jegyzetről van szó. A kötet végén található és a szövegtörzsbe illesztett eredeti, az első kiadás és más korabeli művek címlapjait, a neves tanárok (és a szerző) sírját, portréit, a kollégium és a város korabeli látképeit, alaprajzokat stb. felvonultató feketefehér képanyagot további színes fotókkal egészítették ki. Végül meg kell említeni, hogy – valószínűleg terjedelmi megfontolásokból – a könyvben fellelhető latin és magyar nyelvű szövegek fordításai és az ezekhez fűzött lábjegyzetek külön mellékletként a kötethez mellékelt füzetben kaptak helyet.

Három korszakra osztható az iskola története, s három intézményre: a vásárhelyi partikula 1557–1718 közötti 161 évre, a Sárospatak–Gyulafehérvári Kollégium 1672–1716 közti, 44 évet átfogó, és végül az egyesített intézmény 1718–1895 közötti, több mint 170 éves szakaszára. E három szakasz történetének kronologikus szemléletű feldolgozása került Koncz József monográfiájának első részébe, míg a második fő egység, az iskola tanügyével, a benne folyó oktatási tevékenységgel, „beléletével", a fenntartását lehetővé tevő alapítványokkal és az építkezésekkel foglalkozik.

Nézzük először sorban a kronologikus részt, mely a kollégium történetének szakaszai szerint tagolódik. A szerző műve elején, ahogy azt már említettük, a kollégium alapíttatásától, kezdeteitől röviden összefoglalja az intézmény történetét, hogy azt a továbbiakban részletesen az intézmény igazgatóinak életére, működésére felfűzve fejtse ki. Teljes, hiánytalan összefoglalást a történelmi hányattatások, költözések során elveszett számos dokumentum, adat miatt természetesen nem tudott Koncz József adni, ám amit fellelhetett, azt közzétette a szövegbe fűzve, vagy lábjegyzetként csatolva, bőségesen közölve az adatok mellett a forrásokból vett, olykor hosszabb idézeteket is. Koncz az igazgatók működésének bemutatásán keresztül göngyölíti fel az alma mater történetét, de beszúr számos kiegészítő tudnivalót, információt is a szövegbe. Közli pl. a

partikula törvényeit, vagy hogy mik voltak az iskola elöljáróinak, tisztségviselőinek kötelességei. Szót ejt az iskola épületeiről, tanszékeiről, tanárairól, tisztségviselőiről, tanulóiról, vagy az iskolai németnyelv-oktatás helyzetéről is; számos részletes adatsort, táblázatot, felsorolást lelhetünk a főbb korszakokat megjelenítő fejezetekhez csatolva. Nem felejthetjük el megemlíteni, hogy e száraznak tűnő adathalmaz mögött a korszak történetét is felvázolja a szerző, értelmezhetővé téve az eseményeket. Az oktatók életrajzai között kiemelkedik egy fejezet, mely Bolyai Farkas matézis, fizika és kémiatanár életét, tevékenységét, műveit taglalja részletesen, ideértve nevelési elveit, halálának körülményeit, a vele kapcsolatos fennmaradt emlékeket, vonatkozó forrásszövegek részleteit is.

A második nagy egység a tanügy, az iskolában folyó oktató-nevelő munka alapos feldolgozásával kezdődik. A teljesség igénye nélkül említhetjük az itt tárgyalt témák közt az iskolára vonatkozó rendelkezéseket, annak törvényeit, Bethlen Gábor nevelési elveit, az iskola szerkezetét, osztályait (mint pl. syntactica, grammatica, rhetorica, philologica stb.), a tanított tárgyakat, tanárokat, tanterveket, a használt tankönyveket, vizsgákat, érdemfokozatokat, és sok más, a korabeli oktatástörténet iránt érdeklődők számára érdekességet jelentő adatot. A Belélet című rész bepillantást enged a ruházat- és hajviselet, a diákoknak juttatott javadalmazások, a korcsmázás, italmérési jog (merthogy egykoron borárulási joga is volt az iskolának!), mulatságaik, hétköznapjaik világába. E fejezetből megtudhatjuk például, hogy a leckeírás vagy a kötelességek elmulasztása pénzbüntetéssel járt; a latin nyelv gyakorlására oly nagy hangsúlyt helyeztek, hogy aki magyarul beszélt, szintén megbüntették; a tanárok szabadsága húsvét és karácsony előtt és után nyolc-nyolc napot, a nyári kánikulában pedig három hetet tett ki. A tanulókra vonatkozó számos kötelesség és tilalom között említik a szerencsejáték mellett a vadászattól, madarászattól és halászattól való tartózkodást. Azt is megtudjuk továbbá, hogy a különféle, olykor derékig érő hajviseleteket megelégelvén „a professzorok azt rendelték, senkinek is a mentéje gallérjának prémje alsó felénél alább ne érjen a haja". Körülbelül félszáz oldalnyi terjedelemben találjuk még az adományok, az iskola javára tett alapítványok, az iskolának juttatott javak számbavételét, kimutatást a kollégium vagyoni helyzetéről, itt is visszatérve az egyes korszakoknál külön is említett könyvtár helyzetére. Az utolsó, rövid fejezet a kollégium épületeit, építkezéseit taglalja.

Tekintettel arra, hogy a kötet először több mint száz éve jelent meg, s tekintve szerzője jeles életútját, alaposságát, jelen kiadás gondos szerkesztését, talán nem is szükségeltetik bizonygatni, milyen fontos szerepe lehet a nagy múltú iskola korabeli szellemiségét hűen megidéző kötetnek az oktatástörténet, a korabeli református oktatás, avagy az erdélyi művelődés, Marosvásárhely szellemi életének kutatói számára.

SZABÓ HENRIETTE

Győri L. János, *„Egész Magyarországnak és Erdélységnek... világosító lámpása", a Debreceni Református Kollégium története*, (Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerület, 2006)

„Nincs a magyarságnak még egy olyan iskolája, amely annyi szállal kapcsolódnék az elmúlt fél évezred magyar művelődéséhez, mint a Debreceni Református Kollégium" – a Tiszántúli Református Egyházkerület püspökének, Bölcskei Gusztávnak ezekkel a szavakkal kezdődő ajánlásával vehetjük kézbe a bibliai hasonlattal „kősziklán épült vár"-ként, Huszár Gál prédikátor 1562-es szavaival élve pedig „...egész Magyarországnak és Erdélységnek s több sok helyeknek is világosító lámpása"-ként aposztrofált patinás iskola történetét bemutató kötetet, mely Győri L. János irodalomtörténész munkája.

Fontos leszögeznünk, hogy a témában számos összefoglalás illetve tanulmány napvilágot látott már, egyebek közt egy átfogó nagymonográfia is. A Magyar Reformátusok V. Világtalálkozója alkalmából megjelent jelen kötet épp ezért nem törekszik teljességre, célja az, hogy egy olvasmányos, népszerűsítő összefoglalót adjon az olvasók kezébe. A könyv kitűzött célját jól megvalósítja. A szórakoztató cél mellett mégis egy adatgazdag történeti összefoglalót kapunk.

Az iskola múltja, története nem értelmezhető az alföldi civisváros történetének, fejlődésének ismerete nélkül; az első fejezetben tehát egy rövid történeti összefoglalót kapunk a város történetéről. A második fejezetet a kollégium rövid iskolatörténeti áttekintésének szentelte Győri L. János. Megtudjuk, hogy bár a Debreceni Kollégium történetének hivatalos kezdetét 1538-tól számítjuk, a korábban ennek előzményeként már itt működő iskola gyökerei sokkal régebbre nyúlnak vissza. Az első debreceni reformátor, Bálint pap, Enyingi Török Bálint földesúr hívására jött a városba, s nem kis része volt abban, hogy a város iskolája a református egyház irányítása alá került. Első ismert nevű rektora az 1549-től működő Dézsi András volt. Tovább haladva az iskolatörténetben, a protestáns művelődés- és egyháztörténetben kicsit járatosabbak szinte tobzódhatnak a történelmi nevekben, de az egyháztörténeti berkekben és a debreceni iskola múltjában kevésbé otthonosan mozgók sem kevés jeles névvel találkozhatnak, említsük csak mindjárt az iskolát patronáló református erdélyi fejedelmeket: Bocskai Istvánt, Bethlen Gábort, I. Rákóczi Györgyöt, Apafi Mihályt. A kollégium, mint szellemi központ, többfelé rendelkezett fiókintézményekkel, úgynevezett partikulákkal; ezeket, s az iskola hazai és külföldi kapcsolatait is áttekinti a szerző, ideértve pl. a diákok peregrinusi tevékenységét, azaz külföldi egyetemjárását. Ez a széles körben elterjedt szokás nem kis részben járult hozzá pl. az iskola könyvtárának, gyűjteményeinek gyarapodásához. Fontos említeni, hogy külön fejezet foglalkozik a Kollégium erdélyi kapcsolataival; utalunk itt a közelmúltban megjelent másik református iskolatörténeti mun-

kára: Koncz József: A Marosvásárhelyi Evang. Reform. Kollégium története, 1557–1895. (Marosvásárhely, Mentor, 2006.), melyet e kötettel együtt fellapozva érdekes párhuzamokat, kapcsolatokat, mindkét kötetben feltűnő neveket fedezhetünk fel, nem véletlenül. Gondoljunk csak arra, hogy az iskola jelentős patrónusai a református erdélyi fejedelmek voltak.

A kötet talán legizgalmasabb fejezete a debreceni diáktársadalom, a coetus belső életét, törvényeit, szokásait bemutató rész. Képet kaphatunk a diáktársadalom tagozódásáról, tisztségeiről (amilyen pl. az általában három hónapi büntetésként „elnyerhető" lotori, azaz mosogatódiáki tisztség, vagy a szépnevű tintinnabulista, azaz csengető diák). De olvashatunk még a tanítás és a tanulás rendjéről, a diákság hitéletéről, a különféle diáktársaságokról (mint pl. a ma is nemzetközi hírű Kántus). A fejezet zárásaképpen végigkísérhetjük a diákság egy – kétszáz esztendő előtti – átlagos napját is.

Szót kell ejtenünk egy nem kevésbé fontos területet, a Kollégium gazdag gyűjteményeit: könyvtárát, hazánk egyik legjelentősebb egyházi könyvgyűjteményét, a kollégium múzeumait, levéltárát és a gimnázium gyűjteményeit (fizikai eszközök, ásvány-, növény- és állatgyűjtemény) bemutató fejezetről. E könyvtárban pl. közel száz kódexet, ritka kéziratot, 146 ősnyomtatványt, azaz 1500 előtt megjelent művet, és több mint másfélezer régi magyar, 1711 előtt megjelent nyomtatványt őriznek, egyebek közt egy egyedülálló Bibliagyűjteményt.

A munka záró részei afféle dicsőségtáblaként, a kollégium jeles tanárainak életrajzait, s a neves diákokat sorolja fel. A kollégium múltja ismeretében meg sem lepődik tán az olvasó, ha irodalmunk már említett jelesei mellett e listában ott leli egyebek közt Szenci Molnár Albert zsoltárfordító, Tessedik Sámuel mezőgazdasági író, Diószegi Sámuel botanikus, Kazinczy Ferenc, Irinyi János, Tisza Kálmán, Schulek Frigyes, Tisza István nevét.

Legvégül kronológiát, válogatott, ám így is bőséges irodalomjegyzéket, és a debreceni diákéletet feldolgozó néhány nevezetes szépirodalmi munka adatait találjuk a tanulságos, érdekes kötetben, melyet mindenképpen kézbe kell vennie annak, aki művelődés- és oktatástörténetünkkel, vagy a protestáns magyar egyháztörténettel, netán Debrecen történetével foglalkozni akar. Hiányát talán csak egy névmutatónak leljük, ami jó szolgálatot tehetett volna, tekintve a szövegben fellelhető adatok, nevek bőségét.

A könyvet bő képanyag egészíti ki, melyek között korabeli és újabb fotókat, térképeket, alaprajzokat, metszeteket egyaránt találunk. Az iskola kincseiről, nevezetes tanárairól, diákjairól, könyvtárának, levéltárának dokumentumairól, tudományos gyűjteményének darabjairól is láthatunk képeket.

SZABÓ HENRIETTE

E számunk szerzői:

Berger Viktor, ELTE, Társadalomtudományi Kar; Fehér Katalin, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Finánczy Judit, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Kereszty Orsolya, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Meggyes Tiborné, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; Németh Barbara, ELTE Társadalomtudományi Kar; P. Szilczl Dóra, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba; Patyi Gábor, Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; Pálfi Melinda, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; Simándi Szilvia, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar; Szabó Henriette, ELTE Bölcsészettudományi Kar; Tóth Beatrix, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.

600 Ft